Pedagogía de los cuidados

Aportes para su construcción

Título: Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción

Edita: Fundación InteRed

Coordinación técnica de la publicación: Iratxe Palacín Garay

Coautoras y coautores: Guillermo Aguado, Luz Elena Patarroyo, Mertxe Larrañaga, Iratxe Palacín, Víctor Quilaqueo, Rosa María Mujica, Laura Modonato y Deimy Ventura

Agradecimientos: son muchas las personas que han participado en este trabajo y queremos agradecérselo a todas y cada una de ellas desde la certeza de que esta obra es el resultado de sus aportaciones, inquietudes y compromiso: Maitane Cabeza, Macarena Arrieta, Amaia Iturri, Amaia Antero Intxausti, Carmen Muñoz Regueras, Zuriñe Egia Olano, Ana Álvarez, Jorge A. Correa Quintero y Josune Urrutia Asua.

Ilustración de portada, diseño y maquetación: Josune Urrutia Asua

Fecha: Abril de 2018

ISBN: 978-84-946423-3-3

CC BY NC ND

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Vasca de Cooperación al Desarrollo y la Diputación Foral de Bizkaia. El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de la Fundación InteRed y no refleja necesariamente la opinión de la AVCD o de la DFB.

GARAPENERAKO LANKIDETZAREN EUSKAL AGENTZIA AGENCIA VASCA DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO

EUSKO JAURLARITZA GOBIERNO VASCO

Bizkaia foru aldundia diputación foral

ZAINTZEN PEDAGOGIA PEDAGOGÍA DE LOS CUIDADOS

InteRed por una educación transformadora

A Berta Cáceres, y en ella, a todas y todos los demás.

10 PRESENTACIÓN

14 RESEÑA METODOLÓGICA

18 **La pedagogía de los cuidados. Una mirada educativa que es urgente incorporar.** Guillermo Aguado de la Obra
19 ¿Pedagogía del Cuidado o Pedagogía de los cuidados?
22 Una pedagogía para superar un mundo en crisis
24 Competencias y conceptos para el currículo de una Pedagogía de los cuidados
26 1. Reconocer los cuidados
27 2. Analizar la organización social de los cuidados
28 3. Denunciar la crisis de cuidados que viven nuestras sociedades
29 4. Denunciar las cadenas globales de cuidados en condiciones de explotación
30 5. Reconocer nuestras deudas de cuidados
31 6. Comprender y desmontar el patriarcado
31 7. Incorporar la Ética del Cuidado junto a la de la Justicia
33 8. Educar en el cuidado desde lo individual hasta lo colectivo. Lo personal es político
34 A modo de conclusión: la Pedagogía de los cuidados y el camino de la conciencia

38 PERSPECTIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA DE LOS CUIDADOS

40 **Ética, ciudadanía y derechos humanos, aportes para la Pedagogía de los cuidados.** Luz Elena Patarroyo López
41 El cuidado, una manera de relacionase que constituye nuestra identidad ética
43 De la ciudadanía formal a la cUidadanía
47 El derecho a ser cuidado y el deber de cuidar: reconocimiento a la dignidad humana.
49 Aprendizajes para la Pedagogía de los cuidados

52 **Economía feminista para el sostenimiento y la gestión de la vida.** Mertxe Larrañaga

64 **Ecofeminismo, marco sobre el que asentar la Pedagogía de los cuidados.** Iratxe Palacín Garay
66 Antecedentes del ecofeminismo(s)
69 La construcción de la cultura de la dominación

70 Lo visible y lo invisible
73 Crisis, ¿de qué crisis hablamos?
73 1. La negación de la interdependencia: la crisis de cuidados
74 2. La negación de la ecodependencia: la crisis ambiental
76 3. Indicadores de medición de la crisis ambiental y de cuidados
77 La Pedagogía de los cuidados para transitar hacia la sostenibilidad de la vida

80 Buen Vivir y Pedagogía de los cuidados. Víctor Quilaqueo G.
81 Introducción
82 Crisis, resistencias y propuestas
87 El Buen Vivir como cosmovisión y filosofía
91 Buen Vivir y Pedagogía de los cuidados: puntos en común y desafíos pendientes
95 A modo de conclusión

98 La realidad escolar y la Pedagogía de los cuidados. Luz Elena Patarroyo López
99 La realidad escolar nos interpela
99 La realidad escolar nos interpela aún más
102 Una opción: la Pedagogía de los cuidados
105 Fuentes de reflexión-acción de las que puede beber el sistema educativo para que las escuelas desarrollen una Pedagogía de los cuidados
108 A modo de conclusión

110 Algunos criterios para elegir metodologías para trabajar la Pedagogía de los cuidados en las escuelas. Rosa María Mujica
112 Un punto de partida: la capacidad de autocrítica a la luz de la crisis del mundo y de la educación
113 Qué aprendizajes son necesarios para aprender a cuidar y a ser cuidado
115 Lo emocional, lo cognitivo y lo relacional
118 Los valores son herramientas indispensables en la ética del cuidado
119 El desafío de trabajar las actitudes
119 Las destrezas y habilidades
120 Características de las metodologías de las pedagogías del cuidado
123 1. Una metodología que parte de la realidad de los y las participantes
123 2. Una metodología que enseñe a "aprender a aprender"
124 3. El diálogo como método privilegiado
125 4. Una metodología que promueve la criticidad

125 5. Una metodología que promueva la expresión y el desarrollo de afectos y sentimientos
126 6. Una metodología que promueva la participación.
127 7. Una metodología que promueva la Integralidad
127 8. Condiciones metodológicas necesarias de las y los docentes que trabajan una Pedagogía de los cuidados
128 9. Acciones posibles

131 EXPERIENCIAS ESCOLARES

132 Sistematización de la experiencia de Arizmendi Ikastola de Arrasate-Mondragón: "la Pedagogía de la Confianza". Laura Modonato
133 Introducción: el funcionamiento y la organización de la Ikastola Arizmendi
134 ¿Qué es la Pedagogía de la Confianza?
135 Antecedentes
137 Marco teórico
138 La Etología
138 La Psicología Conductista
139 La Pedagogía Socioconstructivista
139 La Psicología Cognitiva
139 Las Neurociencias
141 Metodología
142 Ámbito de Intervención 1: Las condiciones para el cuidado y el desarrollo de las personas
145 Ámbito de Intervención 2: Las condiciones contextuales
149 Ámbito de Intervención 3: Las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje
152 El papel del profesorado
152 Valoración

154 Sistematización de la experiencia de la Escuela Pública Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz. Laura Modonato
155 Introducción
155 Los motivos que indujeron al cambio
157 Enfoque teórico y metodológico
159 La organización del espacio
159 1. La organización del espacio en Educación Infantil
161 2. La organización del espacio en Educación Primaria
162 Valoración del proceso

164 Sistematización de la experiencia de autogestión del comedor de la Escuela Pública de Markina. Laura Modonato
165 Introducción
166 Antecedentes y objetivos propuestos
166 Pasos previos a la implementación del proyecto
168 Limitaciones existentes a la hora de elegir los productos alimentarios
170 Origen de los alimentos
170 Actividades complementarias realizadas con las familias, el alumnado y las cuidadoras del comedor
171 1. Actividades con el alumnado
172 2. Actividades con las familias
174 3. Trabajo con las profesionales del comedor
176 Valoración del programa

178 Sistematización de la experiencia en materia de Coeducación de la Escuela Pública Zaldupe de Ondarroa. Laura Modonato
179 Introducción
179 Antecedentes
180 Objetivo y espacios creados para impulsar la Coeducación en el centro escolar
181 Metodología
184 La relación entre la "Pedagogía de los cuidados" y los programas impulsados en el centro
184 1. La relación con la comunidad
184 2. La revisión de las prácticas y de los espacios educativos y los valores
185 3. El principio de corresponsabilidad
186 4. La autonomía del alumnado
187 Valoración del programa

190 Sistematización de una experiencia Movimiento JUPI - Jóvenes Unidos y Unidas por la Igualdad Colegio Toscana - Lisboa - Bogotá (Colombia). Luz Elena Patarroyo López
191 Presentación
191 Contexto de la experiencia
192 Cómo inicia la experiencia
197 De "Construyendo Caminos para la Igualdad" al "Movimiento JUPI
198 1. Estrategia de sensibilización

200 2. Estrategia de Empoderamiento
202 3. Estrategia de movilización y expansión
203 Aprendizajes

206 La experiencia de los talleres de crecimiento personal de EPRODEP con niñez, adolescencia y juventud Comunidades de Vida. Deimy Ventura
207 Ciudad Quetzal, el contexto local donde se desarrolla la experiencia
208 Los cuidados en crisis en Ciudad Quetzal, el punto de partida para innovar desde la educación
210 La esperanza surge desde el trabajo comunitario
211 Una experiencia nace en el corazón de EPRODEP: comunidades de vida frente a la deshumanización de los cuidados
212 1. Salud mental para el manejo de traumas de la guerra y la violencia
212 2. Talleres de crecimiento personal para adolescentes y profesorado, desde el modelo del Instituto Centroamericano de Espiritualidad de los Jesuitas -ICE/CEFA
214 3. Comunidades de Vida: desarmar y rearmar el ser, individual y colectivamente
215 Aprendizajes, retos y esperanzas
216 1. Las comunidades de vida, una oportunidad para niñas, adolescentes y mujeres frente a la violencia de género
217 2. Un camino de y para la esperanza
218 3. Un camino con tropiezos, pero que no se detiene
219 Entrevistas

222 Las niñas somos importantes. Experiencia de trabajo con las Escuelas Rurales de Quispicanchi, Cusco, Perú. Rosa María Mujica
223 Introducción
223 Contexto geográfico y socio económico
227 Objetivos del proyecto y con quién se trabaja
229 Elementos de la Pedagogía de los cuidados
230 Cómo es la metodología
233 Impactos

238 PISTAS COMUNES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LOS CUIDADOS

242 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PRESENTACIÓN

InteRed es una ONG de Desarrollo promovida por la Institución Teresiana que trabaja desde 1992 a través de procesos socioeducativos y desde un enfoque de derechos humano y género, con el objetivo de colaborar en la transformación de la realidad socio económica actual generadora de las injusticias y en las luchas contra la pobreza, la desigualdad y la exclusión.

Es este deseo de transformación de la realidad actual el que nos hace ponernos en marcha en la búsqueda de un modelo pedagógico que se erija como alternativo a la extendida mirada dominante en los sistemas educativos vigentes en la mayoría de los países. Estos sistemas suelen estar orientados a la capacitación de una ciudadanía destinada a incorporarse al mercado de trabajo, y a aumentar la productividad y el rendimiento para el sistema capitalista heteropatriarcal. Nuestra mirada, aspira, por tanto, a ser una alternativa a estos modelos educativos, apostando por una Educación que ponga en el centro el cuidado de las personas y de la Naturaleza, desplazando así el lugar preferente que ocupan los mercados, y que se oriente a la sostenibilidad de la vida y al avance de la humanidad y de la justicia social.

Desde InteRed creemos que la construcción de este nuevo enfoque tiene que ser colectivo, de modo que en él se incluyan diversas perspectivas que contribuyan a la justicia y la igualdad. Además, el nuestro quiere ser un enfoque que sume desde la perspectiva de la ciudadanía global, con miradas desde los dos lados del Atlántico, y con un marcado enfoque de género. Es así como hemos creado esta obra coral, ***Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción***, intentando aportar, desde distintas voces y perspectivas, algunos elementos que nos permitan ir articulando una posible ***Pedagogía de los cuidados*** como una propuesta viable alternativa a la mirada dominante en los sistemas educativos actuales.

Con la ***Pedagogía de los cuidados*** queremos construir un modelo coeducativo que cuestione el modelo de desarrollo dominante y optar por uno radicalmente diferente que dé prioridad a la equidad de género.

Hablamos de ***Pedagogía de los cuidados***, ***cuidados***, así en plural y con minúsculas, ya que queremos priorizar las acciones de cuidados, que son todas aquellas actividades orientadas al mantenimiento de la vida, a la sostenibilidad social. Entre otras, estas actividades son: gestar, parir, criar, alimentar, cocinar, lavar, coser, sanar, conseguir agua, enseñar a caminar, atender, escuchar, gestionar el presupuesto del hogar, consolar, enseñar, asistir a las personas en-

fermas o dependientes, acompañar en la muerte, etc. Todas ellas son trabajos desarrollados, mayormente, por mujeres a lo largo de la historia.

En nuestro aporte, destacamos la mirada feminista que se suma a la ambientalista. Una mirada que se nutre de fuentes como el ecofeminismo, la economía feminista, la interculturalidad, el enfoque basado en derechos humanos, la cUidadanía, y el Buen Vivir.

Apostamos por una propuesta educativa que implica la reestructuración de los contenidos curriculares, de las metodologías y de los procesos de enseñanza y aprendizaje para que consideren los cuidados como su principio básico. También supone ampliar la participación en estos procesos de aprendizaje de otras y otros actores del contexto escolar, como la comunidad, poniendo en marcha espacios de diálogo e intercambio que permitan al personal educador revisar periódicamente sus prácticas y sus formas de hacer para reajustarlas al contexto en el que se desarrollan y a las necesidades del alumnado.

En definitiva, lo que en esta obra se recopilan son miradas que desmontan el heteropatriarcado, poniendo la vida en el centro de las decisiones personales y sociales, y acciones que permiten la sostenibilidad de la vida - los cuidados - por encima del mercado y la acumulación de capital.

Además, encontrarás tres prácticas educativas latinoamericanas y cuatro vascas que aportan experiencias, no solamente en el terreno de la sostenibilidad ambiental, sino también en el de la convivencia con las personas, y su interioridad, con la idea de incentivar el cuidado de todos los seres vivos, humanos y no humanos, que habitan el único planeta del que disponemos.

Deseamos que encuentres en este material orientaciones que ayuden a entender qué es la ***Pedagogía de los cuidados***, y te animamos encarecidamente a que las pongas en práctica por el bien de la vida en el planeta tierra en su conjunto.

RESEÑA METODOLÓGICA

Este documento es el resultado de un proceso de aprendizaje colectivo llevado a cabo entre los años 2016- 2018. Para su construcción se ha contado con la participación de personas de ambos lados del Atlántico: Guillermo Aguado (InteRed España), Luz Elena Patarroyo (Colombia), Mertxe Larrañaga (Euskadi), Iratxe Palacín Garay (InteRed Euskal Herria), Rosa María Mujica (Perú), Víctor Quilaqueo (Guatemala), Laura Modonato (Euskadi) y Deimy Ventura (InteRed Guatemala).

El primer paso de este proceso ha sido constituir un grupo de trabajo con las entidades y personas expertas mencionadas, para identificar y desarrollar conjuntamente los contenidos teóricos sobre los cuales se basa la construcción de esta obra.

Paralelamente al desarrollo de los contenidos teóricos, se ha querido conocer de primera mano siete experiencias educativas en consonancia a los postulados teóricos y prácticos de la ***Pedagogía de los cuidados***. Tal y como hemos mencionado en la presentación, tres de ellas proceden de Latinoamérica y cuatro de Euskadi.

Las experiencias latinoamericanas que han sido sistematizadas::

- Bogotá (Colombia): Movimiento JUPI – Jóvenes Unidos y Unidas por la Igualdad. Colegio la Toscana – Lisboa.
- Ciudad Quetzal (Guatemala): Comunidades de Vida. Experiencias de los talleres de crecimiento personal de EPRODEP.
- Cusco (Perú): Escuelas rurales de Quispicanchi.

En cuanto a las experiencias educativas recogidas en Euskadi, se han querido conocer enfoques pedagógicos innovadores que se están desarrollando en esta Comunidad Autónoma en diversas temáticas y metodologías inherentes a la ***Pedagogía de los cuidados***: la equidad de género, el consumo sostenible y la reestructuración de los contenidos y los espacios escolares.

Para ello, se entrevistó a las siguientes personas:

- La directora y la Jefa de Estudios, Ana Álvarez, de la Escuela Pública Zaldupe de Ondarroa (Bizkaia), que nos han dado a conocer su experiencia en materia de coeducación.

- La responsable del programa de autogestión del comedor, Zuriñe Egia Olano, de la Escuela Pública de Markina (Bizkaia), como experiencia educativa que fomenta el consumo sostenible.
- La directora Pedagógica, Amaia Antero Intxausti, de Arizmendi Ikastola de Arrasate-Mondragón (Gipuzkoa), que nos ha dado a conocer los postulados teóricos de su modelo pedagógico "la Pedagogía de la confianza".
- La profesora de Educación Infantil y Primaria, Carmen Muñoz Regueras, de la Escuela Pública Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz (Araba), que nos ha explicado el proceso de reestructuración arquitectónica de este centro escolar, como forma para impulsar una educación respetuosa con las necesidades de su alumnado.

La Pedagogía de los cuidados. Una mirada educativa que es urgente incorporar

Guillermo Aguado de la Obra
Forma parte de la Línea de Educación del Área de Programas de InteRed.

¿Pedagogía del Cuidado o Pedagogía de los cuidados?

Con esta obra coral intentamos aportar, desde distintas voces y enfoques, algunos elementos que nos permitan ir articulando una posible Pedagogía de los cuidados como una propuesta viable alternativa a la mirada dominante en los sistemas educativos vigentes en la mayoría de los países. Estos suelen orientarse a la capacitación de la ciudadanía para su incorporación en el mercado de trabajo y para aumentar la productividad y el rendimiento. En cambio, una Educación que ponga en el centro el cuidado de las personas y de la Naturaleza, desplazando el lugar preferente que ocupan los mercados, se orientará a la sostenibilidad de la vida y al avance de la humanidad y de la justicia social. Los modelos educativos imperantes se han demostrado incapaces de dar respuesta a los grandes retos de la humanidad en estos momentos, entre los que destacan la sostenibilidad del medioambiente y el cumplimiento de los derechos humanos para todas las personas en todos los lugares del mundo. Tenemos el convencimiento de que la construcción de este nuevo enfoque educativo tiene que ser colectiva, incorporando la diversidad de perspectivas que en la actualidad contribuyen a la justicia y la igualdad.

La nuestra quiere ser una contribución que sume desde el enfoque de la ciudadanía global, por lo que aunamos miradas a ambos lados del Atlántico, y con un marcado enfoque de género. También somos conscientes de que no somos las primeras personas en hablar de Pedagogía de los cuidados, en estos u otros términos. En concreto, queremos reconocer aquí el camino iniciado por Nells Noddings, feminista norteamericana y filósofa de la educación, pionera en lo relativo a la ética del cuidado en el ámbito de la educación; y en castellano, la obra de Victoria Vázquez Verdera. Queremos sumar nuestras reflexiones, debates y propuestas a este cambio de paradigma que supone priorizar los cuidados en todos los órdenes de la sociedad: la ética, la economía, la política, la sociología... y por supuesto, también la educación.

El primer debate que se nos abre es sobre la denominación y si no sería más correcto hablar de una Pedagogía del Cuidado, así con mayúsculas, como gran principio ético. Puesto que la Educación persigue, entre otros fines, el de avanzar y transmitir a las generaciones próximas los grandes valores, igual que hablamos de una Educación para la Paz, para la Interculturalidad, para la Felicidad, para la Ternura o para la Justicia Social, tendría mucho sentido hablar de una Pedagogía del Cuidado.

Si atendemos a los elementos pedagógicos que podemos vincular al término Cuidado, Leonardo Boff (2012) distingue cinco sentidos que puede tener y que, aunque íntimamente relacionados, aportan matices diferentes:

- El cuidado como actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad personal, social y ambiental.
- El cuidado como todo tipo de preocupación, inquietud, desasosiego, molestia, estrés, temor e incluso miedo que pueda alcanzar a personas o realidades con las cuales estamos involucradas afectivamente, y que por eso mismo nos son preciosas.
- El cuidado como vivencia de la relación entre la necesidad de ser cuidado y la voluntad y la predisposición a cuidar, creando un conjunto de apoyos y protecciones (el ***holding*** inglés) que hace posible esta relación indisociable a nivel personal, social y con todos los seres vivientes.
- El cuidado-precaución y el cuidado-prevención que configuran aquellas actitudes y comportamientos que deben ser evitados por sus consecuencias dañinas, unas previsibles (prevención) y otras imprevisibles por falta de seguridad en los datos científicos y por lo impredecible de los efectos al sistema-vida y al sistema-Tierra (precaución).

Son claras las consecuencias políticas que se derivan de estas cinco concepciones del término Cuidado y el propio Boff señala algunas al indicar que igual que es importante cuidar en el sentido de tratar de sanar heridas pasadas y de impedir futuras, proteger con amor las especies amenazadas y responsabilizarnos por la conservación de los ecosistemas y la vitalidad de la Madre Tierra: reforestando, combatiendo la erosión de los suelos e impidiendo que los productos químicos tóxicos alcancen los acuíferos y reduzcan la biodiversidad; es igualmente importante cuidar en el sentido de preocuparnos por el desinterés de los poderes públicos y por el tipo de crecimiento que extenúa los recursos escasos, tolera la deforestación para beneficiar el agronegocio y la industria agropecuaria, permite la producción de alimentos genéticamente modificados, es permisivo con el uso excesivo de pesticidas y no practica el principio de precaución con respecto a los daños a las personas y al ambiente.

A pesar de que estas y otras muchas consecuencias políticas se derivan de incorporar el Cuidado como valor prioritario, lo cierto es que frecuentemente la mirada política se debilita

frente al aspecto amoroso, la actitud suave, amigable y protectora de la realidad, tanto personal como social y ambiental, que nos viene a la cabeza al oír la palabra Cuidado. Incluso cuando nos referimos a tener cuidado como una preocupación, inquietud o temor, suele hacerse de forma individual olvidando o perdiendo así la dimensión política y por tanto la capacidad transformadora que tiene el paradigma del Cuidado.

Es por eso que hemos optado por hablar de una "Pedagogía de los cuidados", así en plural y con minúsculas, priorizando las acciones de cuidados, que son todas aquellas actividades orientadas al mantenimiento de la vida, a la sostenibilidad social. Entre otras, estas son: gestar, parir, criar, alimentar, cocinar, lavar, coser, sanar, conseguir agua, enseñar a caminar, atender, escuchar, gestionar el presupuesto del hogar, consolar, enseñar, asistir a personas enfermas o dependientes, acompañar en la muerte, etc. Si ponemos el foco en estas acciones concretas en lugar de en el valor supremo del Cuidado, lo primero que constatamos es que estas tareas han sido históricamente realizadas por las mujeres en el marco de las relaciones familiares. A continuación, comprobamos que están invisibilizadas y mucho menos valoradas que las acciones productivas que, según la división sexual del trabajo, han recaído tradicionalmente sobre los hombres. De este modo, hacer una Pedagogía de los cuidados es construir un modelo coeducativo que cuestiona el modelo de desarrollo dominante y opta por uno radicalmente diferente que da prioridad a la equidad de género.

Nuestro modelo de desarrollo económico capitalista se caracteriza por la centralidad que otorga a los mercados. En torno a ellos organizamos nuestra sociedad y nuestras actividades: horarios, rutinas, hábitos alimentarios, estudios, ocio... todo se orienta al crecimiento y a la acumulación del capital. Pero lo cierto es que, como si de un Iceberg se tratase, la actividad productiva orientada a los mercados es solo la parte visible que se sostiene gracias a la gran parte invisible que son los trabajos de cuidados. Estos cuidados nos permiten incorporarnos al puesto de trabajo en condiciones de producir. La producción visible es posible gracias a los aportes de la Naturaleza, también invisibilizados y que hacen que, olvidando nuestra ecodependencia, y llamamos producir a lo que realmente es transformar los recursos naturales.

Hemos visto cómo este modelo prima la actividad tradicionalmente masculina invisibilizando los cuidados. Es, por tanto, un patriarcado, que en palabras de Marcela Lagarde "es un orden so-

cial genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la inferiorización previa de las mujeres y de lo femenino. Es asimismo un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación entre las mujeres. Siendo este orden la manifestación e institucionalización del dominio de los hombres adultos, sobre mujeres, niñas y niños en el seno de la institución familiar y la pareja heterosexual, podemos afirmar que se apoya en la heterosexualidad normativa (como norma y medida de normalidad), por lo que se conoce también como heteropatriarcado".

Todo ello nos lleva a optar por denominar nuestra propuesta como Pedagogía de los cuidados. Queremos que sea un aporte al camino ya iniciado por otras denominaciones como las de "Pedagogía del Cuidado" o "Educación para el Cuidado". En nuestro aporte destacamos la mirada feminista que se suma a la ambientalista y que se nutre de fuentes como el ecofeminismo, el ambientalismo, la economía feminista, la interculturalidad, el enfoque basado en derechos humanos, la ética del cuidado... En definitiva, una mirada que desmonta el heteropatriarcado poniendo la vida en el centro de las decisiones personales y sociales. Pone las acciones que permiten la sostenibilidad de la vida (los cuidados) por encima del mercado y la acumulación de capital.

Una pedagogía para superar un mundo en crisis

Hoy en día parece haber una opinión unánime ante la afirmación de que estamos atravesando una profunda crisis. Podemos discrepar, en cambio, sobre cuáles son sus causas, cuáles hay que atender de forma prioritaria, cuáles son causantes y cuáles consecuencias unas de otras... En próximos capítulos profundizaremos en algunas de ellas que nos resultan de especial relevancia por su relación con la mirada ecofeminista que fundamenta nuestra propuesta. Así, repasaremos una vez más algunos de los indicadores macroeconómicos que describen la coyuntura económica, pero a diferencia de los enfoques que nos suelen mostrar los medios de comunicación, lo haremos desde la mirada de la economía feminista. También observaremos las crisis que se producen en las relaciones, tanto las que se dan entre las personas al interno de sus comunidades como las crisis de relación entre comunidades, que tienen su máximo exponente en los conflictos armados y la profunda crisis de relación del ser humano con el medio ambiente al que pertenece, la Naturaleza.

Lo que queremos destacar en este apartado es que, por encima de cada una de estas crisis aisladas, nos encontramos ante una crisis general del sistema socioeconómico y productivo (es decir, del modelo de desarrollo) que se evidencia por la crisis ambiental, la crisis de cuidados, la crisis de derechos humanos (políticos, sociales, culturales, económicos, ambientales, etc.) que generan exclusión y que afectan, aunque de diferente forma, al conjunto del planeta. No se reduce, por lo tanto, al colapso financiero. Es una crisis global, acumulada y multidimensional. Es la crisis del modelo de desarrollo dominante, que parece dispuesto para beneficiar a la población de los países enriquecidos, pero que en realidad está muy lejos de generar equilibrio y felicidad en estas sociedades.

No es por tanto una crisis transitoria ni parcial, sino que es el propio modelo de desarrollo el que se encuentra en crisis. Es un modelo en que los mercados han ocupado el centro del sistema amenazando a la vida, que debería por el contrario ocupar ese papel prioritario. Siguiendo el símil del Iceberg al que ya hemos hecho referencia, y que utilizaremos en varias ocasiones durante esta publicación, es un modelo que solo presta atención a la actividad económica limitada a los procesos de producción y distribución, cuando en realidad esa sería solo la parte visible que se sostiene sobre una base mucho más grande que no es visible por debajo del mar. Sosteniendo esa producción, se encuentra todo el espacio de desarrollo humano de reproducción, en el que se asegura la sostenibilidad de la vida a través de la realización de los trabajos de cuidados. A ellos hay que sumar todo el aporte que hace la Naturaleza, igualmente invisibilizada para el mercado, pero que la posibilita. Aunque hablemos de crear riqueza, el ser humano solo transforma los elementos que le aporta la naturaleza, no crea. Simplemente manipula y utiliza los recursos ambientales, y si no aprende a hacerlo de forma sostenible, se quedará sin ellos.

La propuesta de ir creando una Pedagogía de los cuidados supone que también en la educación vayamos cambiando el foco de sitio, dejando de atender al mercado como si fuera lo más importante y de consentir que la toma de las decisiones políticas favorezca la producción y la acumulación del capital, y en su lugar poner la Vida en el centro de todo nuestro quehacer, atendiendo al cuidado de las personas y de la Naturaleza. Esto supone organizar los procesos educativos de modo que se garantice esta centralidad de la vida: que el currículo, las metodologías, la organización

escolar, los sistemas educativos... y en general todos los elementos pedagógicos, atiendan de forma prioritaria a la sostenibilidad de la vida. Conlleva que en los muchos casos en que la vida entre en conflicto con el capital, se le dé prioridad absoluta a la primera, al tiempo que se denuncia y se desmontan los sistemas que priorizan al segundo.

Competencias y conceptos para el currículo de una Pedagogía de los cuidados

En principio, se nos ocurren dos formas de plantear un posible currículo para una Pedagogía de los cuidados. Podría diseñarse un currículo alternativo al oficial que se oriente a capacitar al alumnado, y por ende al profesorado y el resto de la comunidad educativa, para sostener el cuidado de forma sana y emancipadora; y que aportase desde el principio los conceptos, actitudes y habilidades necesarios para hacerlo. Otro modo posible es partir del currículo oficial, tanto nacional como autonómico (puesto que al fin y al cabo el profesorado perteneciente al sistema público de enseñanza tiene la obligación de impartir el currículo oficial correspondiente), y destacar sobre él los enfoques con que deben trabajarse los contenidos curriculares para que contribuyan al desarrollo pleno de las personas y capaciten, como decimos, para el cuidado propio, de la Naturaleza y de la Humanidad. Esta segunda es nuestra apuesta para el sistema educativo formal y por eso presentamos a continuación algunos contenidos extraídos de la campaña de InteRed "Actúa con cuidados Transforma la realidad"[1], que puedan ir aportando conceptos y competencias al currículo de una Pedagogía de los cuidados.

Ya hemos visto el conflicto existente entre la lógica de la acumulación del capital y la de la sostenibilidad de la vida y cómo en una Pedagogía de los cuidados apostamos por esta última. Del mismo modo, también en su currículo deben primar valores como la cooperación frente a la competitividad y el individualismo, tan frecuentes en los sistemas educativos actuales y que pueden resultar eficaces para el desempeño profesional en el mercado, pero no para la sostenibilidad de la vida. Supone educar, como estamos viendo, en un paradigma distinto que conlleva cambiar el antropocentrismo y androcentrismo con que solemos analizar la realidad por la ecología y poner la vida en el centro.

Este currículo se caracteriza, antes que por los contenidos que lo componen, por los enfoques que lo transver-

salizan. Al tratarse de una Pedagogía de los cuidados, el primero que queremos destacar es el Enfoquede Género, que nos ayuda a poner atención a cómo se han desempeñado las acciones de cuidados en la historia, en el presente, en nuestro contexto local, en el conjunto del planeta...; qué papel juegan las mujeres y los hombres en su desempeño; cuáles son las relaciones de poder, de dominación y de cuidado; cómo se puede transformar la realidad a favor de la equidad; qué relaciones hay entre el sistema social del patriarcado y el económico del capitalismo... Directamente relacionado con el de Género, es preciso incorporar el Enfoque Medioambiental, que nos permite tomar conciencia de cómo el sistema productivo se sostiene gracias a las tareas de cuidados, frecuente invisibilizadas, y a los recursos que se extraen de la Naturaleza, sin cuidarla ni reponerlos. Esta mirada nos ayudará a capacitar al alumnado para encontrar su camino hacia un futuro sostenible por medio de economías y sociedades verdes, gestionando mejor los recursos naturales y asumiendo comportamientos, acciones y estilos de vida respetuosos con la Naturaleza. El enfoque medioambiental añade la idea de que además de la interrelación e interdependencia de todos los seres, se da una unidad entre todos ellos como parte intrínseca del medio natural compartido. Otro enfoque imprescindible es el basado en los Derechos Humanos. Estos derechos, además de constituir un contenido específico del currículo, conlleva un modo de orientar todos los contenidos que se estudian. Supone no hablar tanto de "necesidades" económicas y sociales (propias o de comunidades empobrecidas), sino de los "derechos", incluyendo así las libertades civiles y políticas (de todas las personas y grupos). Este enfoque contribuye al desarrollo de las capacidades de las personas y grupos "detentores de deberes" para que puedan cumplir con sus obligaciones y a las de "titulares de derechos" para reclamar los derechos que les corresponden. Al incorporarlo a la educación, este enfoque obliga a tomar opciones: ponerse del lado de los colectivos más vulnerables, a favorecer el empoderamiento de los y las titulares de derechos, y a concretar las responsabilidades de los y las titulares de obligaciones.

Son muchos más los enfoques a los que atender, aunque aquí no podamos detenernos mucho en ellos. Entre otros, el Enfoque Intercultural, el Holístico, el Socioeducativo, el Emocional, el Integrativo, de Ciudadanía Global, etc. Otro listado igualmente relevante es el de competencias y conceptos con los que es preciso completar (y en ocasiones contrarres-

tar) el currículo oficial para que contribuyan a una Pedagogía de los cuidados. También entre otros muchos, queremos destacar los siguientes:

1. Reconocer los cuidados

Ya hemos definido las acciones de cuidados como aquellas actividades orientadas al mantenimiento de la vida. Son las actividades que garantizan la reproducción social, entendida esta como la sostenibilidad en el tiempo de la sociedad. No nos estamos refiriendo necesariamente a la reproducción de las estructuras sociales injustas, sino a permitir que la vida continúe y no se extinga. Son por tanto imprescindibles ya que su ausencia genera, como veremos más adelante, una crisis de cuidados, y por tanto no debemos dejar de hacerlas. Lo que si podemos (y debemos hacer urgentemente) es cambiar el modo en que se organizan y realizan.

La toma de conciencia de la necesidad de cuidados que tiene la vida (la nuestra y la del planeta) para poder existir, lleva inmediatamente a reconocerles un valor nuclear en nuestra existencia humana y debería llevar a ponerlos en un lugar preferente a la hora de tomar decisiones, políticas, educativas y de todo tipo.

También es preciso capacitar para reconocer (en su doble sentido de "descubrir" y de "dar importancia" las acciones de cuidados, darse cuenta de cuáles son y qué suponen los cuidados. Con el fin de destacar algunos de ellos, en InteRed hemos identificado los siguientes en el marco de la campaña "Actúa con cuidados. Transforma la realidad"[2]: La gestación (que es el primer cuidado que recibimos en la vida y, sin embargo, las madres encuentran poco apoyo práctico en este proceso), parir y los cuidados que necesita una persona los primeros días tras el nacimiento; amamantar; la crianza (conscientes de que los primeros años de vida de un bebé influyen determinantemente en su desarrollo físico, emocional e intelectual), que incluye cambiar pañales, bañar, pasear, hacer purés, proteger del peligro, llevar y recoger del colegio, acompañar en la vida educativa, llevar al parque, enseñar a montar en bici, a nadar, a jugar a la pelota...; el cuidado de personas enfermas, incluyendo acompañarlas al médico, dentista, oculista..., durante un ingreso hospitalario...; otros cuidados más físico y afectivos que ayudan a recuperar nuestro equilibrio físico, psíquico y espiritual como son el dar un masaje, acariciar, besar, abrazar; cuidar la higiene e imagen personal; asistir a personas ancianas; visitar a la familia, llamar por teléfono o quedar con los amigos, alimentar las relaciones, compartir las cosas bonitas o más feas de la vida, acercarse, apoyarse, recordar

lo compartido...; consolar y acompañar a quien está sufriendo; celebrar socialmente momentos importantes: nacimientos, bodas, cualquier buena noticia... y hasta las despedidas; acompañar en la muerte; gestionar el presupuesto del hogar; una alimentación equilibrada y saludable, que supone planificar la dieta para que sea sana y sostenible, hacer la compra, cocinar, limpiar la cocina y lavar los platos...; limpiar el baño; vestir, lavar la ropa, coser, tejer, bordar...; ordenar y mantener limpios los espacios comunes...; descansar, dormir, relajarse...

Por supuesto, se trata de una lista orientativa y educativamente lo más importante es la capacidad de reconocer qué cuidados son los que hacen falta en nuestro entorno local y global, quién tiene la responsabilidad de llevarlos a cabo y cómo podemos actuar para garantizarlos. En este sentido, queremos destacar que también es cuidar el hecho de participar en la vida ciudadana de la comunidad, ya que, implicándonos en asociaciones o movimientos de nuestro barrio, nuestra ciudad, nuestro estado... estamos también cuidando de las personas que nos importan, de nuestro entorno natural y de nosotros y nosotras mismas. En efecto, la participación ciudadana es una forma de cuidado colectivo si la entendemos como un ejercicio de corresponsabilidad y de implicación en los asuntos que nos afectan como sociedad.

También queremos destacar el cuidado de cuidar a quien cuida y agradecer la ayuda. Sentir que nos cuidan con respeto, sin sobreprotección, nos hace sentirnos bien, importantes y aceptados. Agradecer y reconocer el tiempo y esfuerzo dedicado al cuidado es una de las maneras de hacer justicia con las personas cuidadoras. Pero estas personas también necesitan algunos cuidados: tiempo para descansar, que se las releve de vez en cuando, que se las escuche o se las acompañe cuando se sientan mal y, en ocasiones, apoyo económico o flexibilidad en los horarios laborales.

2. Analizar la organización social de los cuidados

Para comprender cómo es una sociedad, cómo funciona, cómo se estructura, qué ideas circulan en ella, cómo se expresa... y el resto de sus características (lo que curricularmente se conoce como las Ciencias Sociales y de Conocimiento del Medio) es imprescindible observar cómo se da la reproducción social, quién realiza las tareas necesarias para ella, cómo las hace y en qué circunstancias... En nuestras sociedades, estas tareas se han asignado a los hogares con poca corresponsabilidad del Estado. Además, se han feminizado, pues tradicio-

nalmente han sido realizadas por mujeres a las que se les ha impuesto esta responsabilidad. Hecho que a su vez se ha invisibilizado, pues el reconocimiento social se ha dirigido siempre a la producción y al mercado. El modelo socio-económico que sustenta esta feminización de los cuidados es el capitalismo heteropatriarcal, cuyo modo de funcionar es preciso comprender, para analizarlo, denunciarlo y superarlo, pues hay otras formas de organizarnos socialmente que sí son sostenibles y que veremos más adelante.

Históricamente, especialmente desde finales del siglo XIX y a lo largo del XX, las mujeres han superado muchas de las discriminaciones vividas y se han rebelado contra los mandatos de género en busca de la plena ciudadanía. Sin embargo, aún siguen quedando en todas partes muchísimas desigualdades por superar. Se trata de una lucha permanente, que está continuamente amenazada y es constantemente reprimida de diversas formas. No es, por tanto, un proceso lineal, sino que tiene que afrontar numerosos retrocesos, pasos atrás, a pesar de los cuáles confiamos en que en el largo plazo sí se constata el avance y en términos generales sí se ha producido un avance a favor de la equidad y tenemos la confianza en que, manteniendo la lucha y la resistencia, se producirá un correspondiente avance en el ejercicio pleno de la ciudadanía. Este está vinculado a menudo a la independencia económica, por lo que la mujer se ha ido incorporando al mercado de trabajo. Esto supone que parte del tiempo y esfuerzo anteriormente orientados a la sostenibilidad de la vida, se destinan ahora a la producción de bienes y servicios, pero sin que haya un relevo en los trabajos de cuidado que las mujeres ya no tienen tiempo de hacer. Ellas mismas siguen haciéndose cargo de la mayor parte de estos cuidados, en lo que se ha dado a conocer como la doble jornada, pues lo hacen a costa de sus tiempos de descanso, ocio, estudio, participación social... Ni los hombres en general, ni las empresas o el estado, se han hecho cargo de manera corresponsable de los trabajos de cuidados, que siguen siendo realizados, en más de un 80%, por madres, abuelas, tías, hermanas, vecinas...

3. Denunciar la crisis de cuidados que viven nuestras sociedades

Es una crisis que se deriva del desequilibrio que se da, por un lado, entre la necesidad cada vez mayor que las personas y el medio ambiente tenemos de recibir cuidados, y por el otro, la falta de tiempo, espacio y reconocimiento de los cuidados. Afecta a nuestra calidad de vida, a nuestra

posibilidad de disfrutar de ella y de vivirla con pleno disfrute de nuestros derechos.

Cuando la provisión del cuidado por parte del Estado es insuficiente, las redes familiares y sociales no existen o no tienen capacidad de dar respuesta y los hogares carecen de capacidad económica para buscar una solución privada al mismo, se produce una carestía de cuidado que impide el desarrollo de una vida saludable.

La incorporación de los cuidados al mercado genera nuevos nexos de desigualdad y exclusión, ya que únicamente acceden a los mejores cuidados quienes pueden pagar por ellos. El derecho al cuidado queda, por tanto, vulnerado y deja de ser un derecho colectivo para pasar a ser un recurso exclusivo de una minoría. Pero no debería ser así, pues al tratarse de acciones necesarias para el sostenimiento de la vida, su satisfacción no puede ser un lujo, ni siquiera un servicio puesto en manos del mercado que, como hemos visto, deja fuera a la mayor parte de la población.

Debemos capacitarnos (es decir, adquirir las competencias necesarias) para organizar la sociedad y orientar su modo de funcionar al cuidado de las personas y el medio ambiente; y estableciendo todas las relaciones posibles con los derechos humanos, garantizando su cumplimiento y los cuidados necesarios. También conlleva ver qué personas y grupos son sujetos de derechos que están siendo vulnerados y qué cuidados requieren para satisfacerlos. Al mismo tiempo es preciso exigir su cumplimiento a los sujetos de obligaciones y responsabilidades, es decir, que hagan todo lo preciso para garantizar que las personas y el medioambiente reciben los cuidados necesarios.

4. Denunciar las cadenas globales de cuidados en condiciones de explotación

Para tratar de compensar esta crisis de cuidados, algunos hogares han recurrido al empleo de mujeres migrantes. Estas mujeres extranjeras son a su vez las principales responsables de los cuidados de sus familias de origen, las cuales dejan al cargo de otras mujeres, formando lo que se conoce como cadenas globales de cuidados. Frecuentemente, estas madres siguen ocupándose de sus hijos e hijas en sus países de origen, enviando las remesas necesarias para la supervivencia del hogar, pero también manteniendo la relación de autoridad y apoyo personal por diversos medios de comunicación: teléfono, redes sociales, correo electrónico... Son lo que se conoce como familias transnacionales.

Estas cadenas son globales, pues en muchos lugares del mundo encontramos ejemplos como el del servicio

doméstico que mujeres dominicanas prestan en España. Mientras, en República Dominicana, mujeres haitianas encuentran una fuente de trabajo en el servicio doméstico en casas de familias dominicanas, sin embargo, su vulnerabilidad (marcada por tres aspectos principales: ser mujer, ser pobre y ser inmigrante) se hace manifiesta. Este mismo encadenamiento se reproduce a un lado y otro de las fronteras mexicanas, sudamericanas, etc. Todo ello hace que, conforme se avanza en esas cadenas globales sea mayor la explotación a la que se somete a las mujeres.

La lucha por los derechos de las empleadas domésticas y de servicios de cuidado, y por la mejora de sus condiciones de trabajo contribuye a la revalorización social del trabajo de cuidados. La escuela es siempre un buen entorno para trabajarlo en contacto con la realidad ya que son muchas las tareas de cuidado que requiere un centro educativo para subsistir, más aún para que sea un espacio realmente saludable y didáctico.

5. Reconocer nuestras deudas de cuidados

El concepto de "deuda de cuidados" marca la relación entre el tiempo, el afecto y la energía que las personas reciben para atender sus necesidades y los que aportan para garantizar la continuidad de otras vidas humanas. Este concepto nos permite hacer más visible la crisis de cuidados y la exigencia del derecho a dar y recibir cuidados, ya que, si observamos en nuestras vidas, nuestros entornos y situaciones conocidas esta relación entre los cuidados recibidos y los que damos, comprobamos que el balance es negativo para la mayor parte de los hombres, que consumen mucha más energía cuidadora de la que aportan. Para la mayor parte de las mujeres, por el contrario, el balance sería altamente positivo. Esta situación, además de una fragrante injusticia, representa para estas un serio riesgo para su salud y bienestar, así como un obstáculo permanente en su desarrollo personal y su participación ciudadana.

También las empresas, el estado y la sociedad (nuestras sociedades) tienen una deuda no reconocida con las mujeres por los trabajos de cuidados prestados, no siempre de manera puramente libre y voluntaria, para el sostenimiento de la sociedad.

Igualmente hay una deuda generacional de todos los cuidados recibidos que nos permiten estar hoy aquí del modo en que estamos; una deuda histórica internacional de pueblos oprimidos de cuyo trabajo de cuidados nos hemos beneficiado y continuamos haciéndolo; una deuda de clase; etc.

La deuda de cuidados es una herramienta educativamente muy útil que no busca alentar culpabilidades, sino despertar conciencias que nos ayuden a asumir responsabilidades. Es decir, a darnos cuenta de las deudas contraídas y a dar respuestas conscientes acordes con lo que hemos descubierto. Ya sea desempeñando de forma corresponsable las tareas de cuidados si es el caso, o exigiendo la corresponsabilidad de los hombres, las empresas, el Estado, las clases sociales elevadas, los países enriquecidos... en el cuidado de todas las personas y grupos y de la Naturaleza.

6. Comprender y desmontar el patriarcado

Un currículo actualizado para comprender el mundo, que incluya una mirada atenta al modo en que se desempeñan los cuidados, requiere desvelar cómo las diversas ciencias, humanas, sociales y naturales, han sido construidas históricamente por los hombres; y cómo cada una de las materias curriculares se han ido ajustando a un modelo androcéntrico, al tiempo que lo han ido construyendo.

Así, es preciso cuestionar el sujeto en torno al cual se ha construido este modelo con su ideal de autosuficiencia: el individuo BBVAh (blanco, burgués, varón, adulto y heterosexual). Por ejemplo, aquel cuya presencia es mayoritaria en los Consejos de Administración de las grandes empresas, en los mercados bursátiles, en los parlamentos del mundo y en la cúpula de los partidos políticos, en las cátedras de las universidades y en la alta jerarquía de las distintas iglesias. Sujetos que supuestamente se encuentran allí exclusivamente por sus propios méritos, pero que por aparente casualidad comparten todo ellos los rasgos principales de su identidad: BBVAh. Esto no quiere decir que todas las personas que comparten estos rasgos se encuentren en la misma posición de poder, pero sí demuestra que es mucho más difícil para aquellas personas que no comparten una o varias de estas características participar en la toma de decisiones y disfrutar plenamente de sus derechos, por muchos que sean sus méritos.

7. Incorporar la Ética del Cuidado junto a la de la Justicia

La Ética del Cuidado, como su propio nombre indica, defiende tomar las decisiones teniendo la referencia del Cuidado como valor moral prioritario. Puesto que Carol Gilligan la formuló compensando los errores y carencias detectados en el modelo de la Ética de Justicia o de los Derechos (que anteriormente había definido Kohlberg

con su "evolución del desarrollo moral"), frecuentemente se ha enfrentado una Ética con la otra. En realidad, ambas son complementarias y más aún en la Educación. Al situar el Cuidado en equivalencia con la Justicia, se conectan las responsabilidades con los derechos sin renunciar ni priorizar a ninguno de ellos, sino al contrario, entendiéndolos como complementos imprescindibles.

Como nos explica Irene Comins (2008): "si la Ética de la Justicia nos recuerda la obligación moral de no actuar injustamente con los otros, la Ética del Cuidado nos recuerda la obligación moral de no abandonar, de no girar la cabeza ante las necesidades de los demás". En palabras de José Luis Soto[3], "Si la primera nos dice [No matarás...], la segunda nos impone un [... ni dejarás morir a nadie]".

La Ética de la Justicia promueve un razonamiento abstracto, imparcial y universal, básico para el funcionamiento de nuestros Estados democráticos y para el reconocimiento a escala global de la dignidad humana, pero descuida la vulnerabilidad de las personas reales, sus necesidades específicas y las circunstancias concretas. Así, la aplicación de la Ética del Cuidado, más propia de la esfera privada, a la esfera pública nos aporta la percepción de un sujeto concreto y una perspectiva no solo centrada en la no agresión, sino también en la satisfacción de necesidades. En dirección opuesta, la aplicación de una Ética de los Derechos al ámbito privado supondría el reconocimiento a la igualdad dentro de las relaciones personales, desmontando jerarquías y privilegios por razón de sexo, edad o capacidad y favoreciendo una "ciudadanía" también en la familia o en el amor.

Al promover una Ética del Cuidado sabemos el gran riesgo que se corre, especialmente para las mujeres, si se promueve una visión "reaccionaria" del

Cuidado que, en lugar de la justicia y la liberación, consolidase formas de opresión, como sucede cuando se priorizan, en toda circunstancia, las necesidades de otras personas frente a las necesidades propias. Por otro lado, también un desarrollo moral que se fundamentase en la Ética de la Justicia, sin empatía de ninguna clase ni comprensión de la diversidad, sería una ética deshumanizada.

Frente a esa visión "reaccionaria", en InteRed, hablamos de una Ética "Revolucionaria" del Cuidado, destacando el elemento radicalmente transformador que se deriva de su aplicación como referente moral. Con ella, tratamos de encontrar nuevas formas de ciudadanía, más incluyentes, cuidado-

sas y respetuosas con la diversidad, pero apoyadas en el pleno reconocimiento de la dignidad humana y la igualdad de derechos.

Cuando se comienza la labor educativa de visibilizar y reivindicar el valor de los cuidados es fácil dejar que impere un discurso algo dulcificado, como si los cuidados siempre resultaran gratificantes. Por supuesto que los trabajos que sostienen la vida deben situarse en el centro de la organización social y deben poder ofrecerse en el marco de relaciones libres y elegidas de compromiso y responsabilidad, pero no porque sean siempre hermosos y den sentido a nuestras vidas sino porque, en muchas ocasiones, son duros y penosos. Y a pesar de todo, son imprescindibles. Por eso queremos, desde una perspectiva realmente transformadora (revolucionaria) de la realidad dominante, poner el acento en la redistribución de los trabajos que sostienen la vida y el reconocimiento (y restitución) de la deuda contraída con las personas que se hacen cotidianamente cargo de ellos.

8. Educar en el cuidado desde lo individual hasta lo colectivo. Lo personal es político

Cuando proclamamos que "Lo personal es político", lo hacemos en el sentido que, en los años 70, Kate Millet y otras mujeres de la corriente del Feminismo Radical plantearon al afirmar que lo que ocurre en el espacio privado, por ejemplo, en las relaciones familiares, tiene consecuencias en el espacio público, en el orden social. Al hacerlo, rompieron con la separación entre lo público y lo privado que había confinado a la emoción, la naturaleza, el cuerpo, los cuidados... y, con todo eso, a las mujeres al espacio de la invisibilidad, de lo no público, de lo no político. Pero la política se hace también en esos espacios, habitados en su mayoría por mujeres.

Seamos o no conscientes de ello, la Educación es siempre un acto político. En nuestra propuesta, educamos para transformar el mundo, y nos educamos para cambiar nuestro modo de comportarnos. De este modo, lo personal y cotidiano se vincula al conocimiento y a la acción colectiva y pública. Al producirse esta transformación personal, los propios actos personales serán políticos y transformadores en la medida en que estén vinculados a los actos personales y políticos de otras personas.

La clave parece estar en que transformemos nuestros modos de vida y a la vez nos organicemos para actuar colectivamente también "con sentido político", pues lamentablemente no sería suficiente con lo personal y cotidiano para cambiar este sistema. No basta sensibilizar aportando solo

soluciones individuales, como ahorrar agua en la ducha, reciclar residuos domésticos o desplazarnos en bicicleta. De este modo parecería como si cargáramos toda la responsabilidad, incluso la culpabilidad, en las personas individuales, olvidando que son los grandes grupos de poder (y estos sí actúan colectivamente) los máximos responsables de que hayamos llegado hasta aquí.

Otro motivo para dar el paso de lo personal a lo colectivo es que limitándonos a lo individual parece que interiorizamos la concepción capitalista que nos considera, más que ciudadanos, consumidores (como si nuestra única forma de resistencia fuera consumir o no consumir). Apostamos pues por una profunda Educación para la ciudadanía que incorpore una conciencia política y social junto con sus técnicas de acción: manifestarse, agruparse y protestar, y cuando se atente contra la sostenibilidad de la vida y los derechos fundamentales, como en el caso de la corrupción en los gobiernos, tener también el derecho de expulsarlo.

A modo de conclusión: la Pedagogía de los cuidados y el camino de la conciencia

Al tiempo que una conclusión este apartado quiere ser una apertura, ya que para la Educación priorizar el Cuidado, la sostenibilidad de la Vida y la corresponsabilidad en el desempeño de los trabajos de cuidados, supone un cambio de paradigma enorme. Se trata de una transformación que, aunque aparentemente lenta, puede afectar a todos los ámbitos pedagógicos, desde los principios que sustentan la acción educativa hasta el currículo y las metodologías. La Pedagogía del Cuidado está llena de potencial por desarrollar y puede dar respuesta a muchos de los interrogantes que en estos momentos se plantea la Educación, como son los relativos a su sentido profundo, al papel que juega en la actual coyuntura histórica y a cómo motivar a un profesorado y un alumnado que en muchas ocasiones se siente obligado a participar en un espacio educativo en el que no cree.

A lo largo de este artículo hemos querido mostrar la propuesta de la Pedagogía de los cuidados como un camino de toma de conciencia. Entre otras muchas cosas, darse cuenta de la importancia nuclear que los trabajos de cuidados tienen para el sostenimiento de la vida; de cómo históricamente han recaído sobre mujeres y todavía lo siguen haciendo en la actualidad; de cómo el Cuidado es un valor supremo y su ejercicio supone una acción política en la que se vinculan lo personal, realizado en el es-

pacio íntimo, y lo político, realizado en el espacio social. Supone, asimismo, invitar a tomar conciencia de las diversas crisis que se vinculan con la crisis de cuidados y cómo estas suponen una crisis general del modelo de desarrollo en que vivimos y del sistema socioeconómico en que nos organizamos. También a tomar conciencia sobre nuestra deuda de cuidados, la deuda que los hombres contraen con las mujeres; que las empresas, el estado y la sociedad en su conjunto tienen con las mujeres por los trabajos de cuidados prestados; la deuda generacional por los cuidados recibidos en nuestro pasado; la deuda histórica con los pueblos oprimidos y de cuyo trabajo de cuidados nos hemos beneficiado; las deudas de clase, étnica, etc. La Pedagogía del Cuidado conlleva tomar conciencia de que, aunque el enfoque basado en derechos es imprescindible en nuestro quehacer educativo, una Ética de la Justicia es insuficiente si no se acompaña de una Ética del cuidado que no mitifique los trabajos de cuidados con una concepción romántica que recaiga sobre las mujeres, sino que sea realmente revolucionaria y tan respetuosa con los derechos como corresponsable respecto a las necesidades.

Por todo esto, creemos que el núcleo de una Pedagogía de los cuidados es tomar conciencia del cuidado que se da y del que se recibe, con una comprensión del pasado y una proyección responsable del futuro; que contemple qué cuidados quiero dar y cómo voy a recibir y agradecer los que reciba. Es lo que Nells Noddings se refiere al hablar de "la reciprocidad" en los cuidados dados.

Tenemos el convencimiento de que las transformaciones profundas pasan por tomar conciencia. Por eso, no queremos limitarnos a proponer un cambio de una mirada "EGO"(-céntrica) a una mirada "ECO"(-lógica) pues, desde la perspectiva holística e integrativa, sabemos que no basta cambiar el modelo de comprensión androcéntrico por uno que unifique la comprensión de todos los organismos vivos con independencia de su complejidad. La acción transformadora que da el paso de lo personal a lo político es aquella que tomando conciencia de su pensar, sentir y actuar personal, transciende su propia persona incorporando la acción responsable; aquella que consciente de su participación en un ecosistema mayor que su persona y con la que guarda una relación de interdependencia.

Por eso animamos a hacer en Educación lo que en InteRed denominamos "La Revolución de los Cuidados", incorporando dos de sus lemas: "Ser tiernos y al mismo tiempo subversivos" como decía Petra Kelly, y

recordar que "ignoramos nuestra verdadera estatura hasta que nos ponemos en pie" como nos decía Emily Dickinson.

Notas

1 Puede consultarse la campaña y sus materiales en www.actuaconcuidados.org, especialmente los documentos de campaña elaborados por Alicia de Blas García (2012 y 2014).
2 Cfr. Guía didáctica del juego "Crecer con cuidados. El juego de la jenga" de Alicia de Blas. InteRed. Madrid 2012
3 José Luis Soto Soto es profesor en el Centro Universitario de Formación de Profesorado SAFA de Úbeda (Jaén, España).

PERSPECTIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA DE LOS CUIDADOS

Ética, ciudadanía y derechos humanos, aportes para la Pedagogía de los cuidados

Luz Elena Patarroyo López

Economía feminista para el sostenimiento y la gestión de la vida

Mertxe Larrañaga

Ecofeminismo, marco sobre el que asentar la Pedagogía de los cuidados

Iratxe Palacín Garay

Buen Vivir y Pedagogía de los cuidados

Víctor Quilaqueo G.

La realidad escolar y la Pedagogía de los cuidados

Luz Elena Patarroyo López

Algunos criterios para elegir metodologías para trabajar la Pedagogía de los cuidados en las escuelas

Rosa María Mujica

Ética, ciudadanía y derechos humanos, aportes para la Pedagogía de los cuidados

Luz Elena Patarroyo López
Forma parte del Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz - CINEP/PPP (Colombia).

El cuidado, una manera de relacionarnos que constituye nuestra identidad ética

El cuidado de la vida es una de las tareas necesarias e insustituibles para la sobrevivencia humana y de los sistemas sociales, económicos, políticos y culturales, así como de la compleja diversidad de los ecosistemas naturales. Esta necesidad de cuidado surge de la constatación de una realidad palpable: todos los seres vivientes del planeta somos interdependientes. Es decir, que no podemos sobrevivir en el ambiente en el que nos desenvolvemos a menos que tengamos un entorno que nos provea los medios para tal sobrevivencia: necesitamos de otras personas que nos provean cuidado. Y al mismo tiempo, estamos compelidos a cuidar a nuestros congéneres y a nuestro entorno en un ejercicio constante de preocupación por el bien de los otros y otras como imperativo ético que supone la sobrevivencia colectiva. Es esta cadena de cuidados la que permite ir tejiendo la ruta de la vida, no solo de cada sujeto, sino de sus familias, de la sociedad, así como de los ecosistemas naturales.

Y es que el cuidado y los cuidados vistos desde esta perspectiva son, como bien lo expresa Alicia de Blas en la Revolución de los Cuidados, todas aquellas actividades orientadas a la reproducción social y a la regeneración de la vida, entre otras: gestar, parir, criar, alimentar, cocinar, sanar, acompañar en la muerte, enseñar a caminar, gestionar el presupuesto del hogar, escuchar, consolar, conseguir agua, ahorrar energía, reciclar materiales, asistir a personas queridas, compartir, celebrar un acontecimiento, regar las plantas... Es decir, ese conjunto de actividades sociales e individuales que contribuyen al bien público y a la sostenibilidad de la vida (Vázquez, 2009). Entonces, es en ese ejercicio de cuidar y de ser cuidado en el que se pone de manifiesto la esencia de lo humano, tanto en el reconocimiento de su vulnerabilidad al emerger claramente la constatación que el ser humano requiere de condiciones, medios y oportunidades brindados por otros, para sobrevivir en el día a día y para desarrollarse plenamente, como en la constatación de que somos posibilitadores y creadores de entornos de cuidado para que sea posible la vida para otros y otras.

El cuidado propio, así como el cuidado de los otros y otras, "constituyen indudablemente una manera de relacionarnos al dar respuesta a las necesidades o inquietudes vitales propias y de otros", sean individuos o colectividades. Tal estilo implica necesariamente una pregunta permanente por el otro, por quien sabemos que nuestra acción u omisión ante sus necesidades tendrá un efecto en nuestra

propia identidad ética. Constatamos entonces que nuestra autonomía es relacional, puesto que como individuos tomamos consciencia de nuestra subjetividad solo cuando tomamos consciencia de la existencia de los otros y de lo otro (Cfr. Vázquez, 2012, pp. 12 y ss.). Esa toma de consciencia implica necesariamente ver unido el destino propio al destino de otros, de otras y de lo colectivo. Así la construcción de la identidad no estará orientada a la autonomía entendida como autosuficiencia o a la individualidad entendida como separación, y por lo tanto proclive al dominio, al control o la competitividad con los otros y otras, sino todo lo contrario, a entender que el bienestar propio está fusionado con el bienestar de los otros, de las otras y el de la colectividad.

Sin embargo, este sentido del cuidado, y su implicación para la identidad ética de los sujetos, dista en gran medida de lo que sucede en nuestras sociedades latinoamericanas en las que la organización social del cuidado se ha desarrollado bajo Regímenes de cuidado inequitativos. Estos se caracterizan por el hecho de que la provisión y distribución de cuidados, en muchos casos, se realiza en una interacción diversa e inequitativa de distribución de responsabilidades entre Estado, Mercado y Hogares. Así lo afirma Corina Rodríguez en López, Rodríguez, Rey y Ocampo (2015). Para ellas:

...en América Latina, los regímenes de cuidado adoptan un carácter familista. Esto es, se basan en la persistencia de un papel fundamental de los hogares -las familias- como vía de acceso al cuidado y al bienestar, sostenida en valores sociales vinculados con formas familiares particulares -centralmente, con la idea de familia nuclear, donde la figura materna juega un rol central-. Esto explica que la responsabilidad en el cuidado de los miembros de la sociedad nunca fuese asumida de manera colectiva, y que las políticas públicas, a lo sumo, acompañen o complementen el cuidado, entendido -este- como una responsabilidad básicamente privada, hogareña y femenina.

Esta forma de organización de los cuidados tiene necesariamente como consecuencia que el imperativo ético de cuidar es trasladado a una parte de la población, es decir, a las mujeres y en mayor medida a las mujeres madres o cabeza de familia -sean casadas o solteras-, desplazando la responsabilidad que pueden tener otros miembros de la familia y el Estado como proveedores y responsables de cuidado. Para Juliana Martínez en La pieza que faltaba: uso del tiempo y regímenes de bienestar en América Latina (López et al., 2015) los regíme-

nes de bienestar, ya sean de proveedor único (con dos tipos de modelo: el Estatal, en donde el Estado sigue asignando la mayor parte de los recursos a servicios universales como sucede en Costa Rica y Uruguay; y el Liberal, en donde de manera radical y acelerada se ha desplazado la prestación de servicios de salud, educación y pensiones al mercado como sucede en México, Argentina, Chile y Colombia) o de doble proveedor (vinculado a una mayor participación de las mujeres en los ámbitos laborales y por ende a ser proveedoras en sus hogares con una débil participación del Estado como sucede en El Salvador, Guatemala y Nicaragua), evidencian que hay una clara división sexual del trabajo en la manera en que los hogares organizan la producción y la articulación del bienestar.

Y es que aunque en las últimas seis décadas las mujeres hemos logrado una serie de cambios transcendentales en el control de la natalidad y en el acceso a la educación, al campo laboral y a la vida pública, el rol de las mujeres en la sociedad se ha modificado solo marginalmente y solo para algunos grupos de mujeres; así persiste el imaginario de la familia nuclear, con un papá proveedor de los ingresos necesarios para la familia, una mamá dependiente y unas hijas e hijos. Dado este panorama, surgen diversas preguntas que cuestionan el desarrollo que desde la filosofía ética se hace del cuidado como una forma de relacionamiento y, por ende, un imperativo para la identidad ética de todos los seres humanos. Algunas de estas son: ¿qué consecuencias tiene para nuestras sociedades este desequilibrio entre quienes cuidan y quienes son cuidados, en el entendido que todos los seres humanos somos merecedores de cuidado y posibilitadores de darlo?, ¿qué impacto tiene en el reconocimiento del ejercicio de los derechos y por ende de la Ciudadanía de las mujeres la constatación de que el imaginario sobre su rol en la sociedad no se modifique sustancialmente así se abran parcialmente campos para su participación en lo público?, o ¿por qué las tareas de prodigar cuidados a otros y otras no son consideradas de primer orden e importancia en la sociedad si de ellas depende la vida misma?

De la ciudadanía formal a la culdadanía.

El concepto de Ciudadanía o el de Ciudadano o Ciudadana son conceptos históricos que han gestado su significado a la par que la construcción de las sociedades, de los regímenes políticos y económicos. En la antigüedad, la ciudadanía era un elemento de distinción, y por consiguiente de exclusión, que otorgaba el acceso al de-

recho civil y a la decisión política de quienes lo poseían. De este concepto de la antigüedad al momento actual, la Ciudadanía ha transformado su significado y su uso, por lo menos desde la perspectiva formal, pasando de ser un elemento de exclusión a ser un medio para la inclusión y el reconocimiento de todos los seres humanos como sujetos de derecho. Así, hemos llegado a entender el estatus de ciudadano desde dos acepciones ampliamente utilizadas y que en algunos momentos se entienden como rivales. Por un lado, la ciudadanía como estatus legal, y por otro, la ciudadanía como práctica y actividad moralmente deseable (Cfr. Cortina, 1996). De manera similar, otros autores (Ayuste, Lorenzo, Payá y Trilla, 2008) entienden al ciudadano desde su condición legal, la cual es evidenciada en la persona sujeto de derechos y deberes establecidos. Y al buen ciudadano como aquel o aquella que conoce sus derechos, que se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos, y que cumple sus deberes; y también al que está comprometido con la mejora de la ciudadanía de los demás y/o del propio sistema establecido, es decir, un ciudadano que cuida y construye lo público al tener un papel dinámico y transformador.

Esta evolución de la concepción de la ciudadanía ha tenido como consecuencia que del estatus de ciudadano o ciudadana pueden gozar todos los sujetos nacidos en una nación sin exclusión alguna. Es decir, que no pueden ser excluidos por razones étnicas, económicas, políticas, de género o de generación. Así, "los ciudadanos y ciudadanas, al ser sujetos de derechos y deberes, son depositarios del principio formal de igualdad que los estados modernos -por lo menos idealmente- buscan garantizar" (Barragán, Palacios y Baquero, 2014).

Para ser ciudadano o ciudadana desde el estatus legal, se requiere solamente de la pertenencia del sujeto a una nación, o a un Estado del cual hace parte. Sin embargo, la ciudadanía, ya sea como práctica y actividad moralmente deseable o como la del buen ciudadano, requiere de la capacidad de gestión del sujeto individual o colectivo para hacerla posible. Según Barragán, Palacios y Baquero:

Esta capacidad de gestión está generalmente vinculada con la manera en que estos sujetos se constituyen en sus dimensiones culturales de acuerdo a representaciones particulares del mundo y de sí mismos; políticas, de acuerdo a las dinámicas de distribución del poder y las formas de participación para incidir en la construcción, reproducción y transformación de las sociedades, y jurídicas, de acuerdo a las diferencias en el acceso a los de-

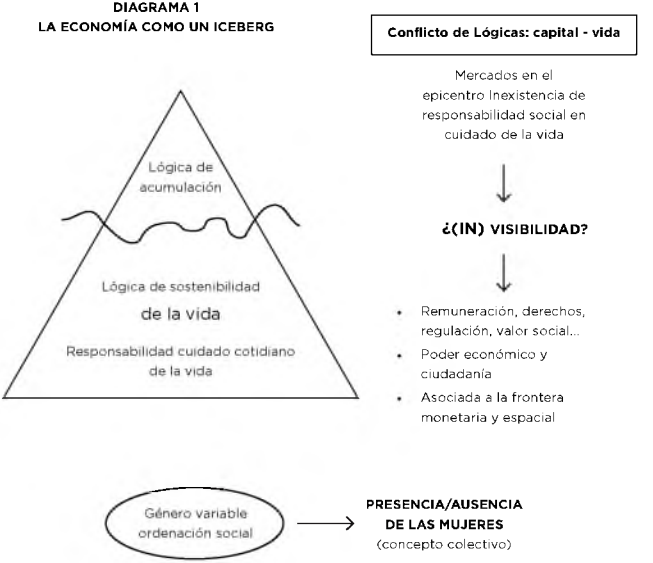
rechos y los beneficios ofrecidos por el Estado, lo cual ha llevado a que en diferentes momentos de la historia, y con más fuerza en los últimos años, hayan emergido nuevos referentes de identidad que, movilizados por personas y grupos, buscan la garantía y el respeto de sus propios derechos en el marco de sus expresiones particulares (Cfr. Barragán et al., 2014).

Uno de estos referentes de identidad, que ha movilizado transformaciones en el concepto de Ciudadanía desde hace unos 20 años, son quienes tienen el papel preponderante de cuidar en la sociedad. Estas son las mujeres-madres-esposas-cabeza de hogar, sean solteras o casadas, a quienes se ha responsabilizado totalmente de la reproducción de la vida a expensas de la propia libertad porque el uso de su tiempo está determinado por las necesidades de otros, así como sus posibilidades de descanso, de formación, de desarrollo intelectual y sus posibilidades de participación política. Es importante hacer notar cómo, desde la visión formal de la ciudadanía, quienes cuidan son ciudadanas ante la ley y el Estado. Sin embargo, el ejercicio pleno de sus derechos, que las lleve a una participación activa en la sociedad, está limitado por la invisibilidad de la acción que realizan. De ahí que una acción urgente sea un reconocimiento pleno de su ciudadanía activa, más allá del estatus legal, que les posibilite romper las barreras en las que su tarea se desenvuelve, de tal manera que pase de los ámbitos privados y personales y se transforme en un tema público; y que sea concerniente a toda la sociedad, porque tiene como base la reproducción de la vida misma.

Sobre esto último podemos profundizar a partir del Diagrama 1: La economía como un iceberg, esquema elaborado por Amaia Pérez en el 2007 y recogido por López, Rodríguez, Rey y Ocampo (2015) en Bases para un nuevo modelo de desarrollo con igualdad de género:

En este esquema se muestra que la lógica de acumulación tiene como epicentro a los mercados y a la inexistencia de responsabilidad social de la vida. Mientras que la lógica de sostenibilidad de la vida es invisibilizada y con ello su remuneración, los derechos de quienes realizan esta labor, así como su poder económico y el ejercicio pleno de ciudadanía. Todo esto, sin contar con el establecimiento de la frontera monetaria y espacial para quienes realizan el cuidado a terceros que no son su familia por medio de pagos irrisorios. Este desequilibrio en las tareas cotidianas se representa también mediante la metáfora del Iceberg mencionada en el capítulo de Ecofeminismo, marco sobre el que

DIAGRAMA 1
LA ECONOMÍA COMO UN ICEBERG



Fuente: Amaia Pérez Orozco, julio 2009
Respuestas y alternativas desde la Economía Feminista

asentar la Pedagogía de los cuidados elaborado por Iratxe Palacín.

Aunque en el sistema capitalista se han distinguido mediante la separación de ámbitos, creando instituciones, organizaciones sociales, normas y hasta culturas separadas, que distinguen el trabajo remunerado del trabajo de reproducción no remunerado, se constata cada vez más que el trabajo de reproducción social de la vida sostiene y es la base de la producción del mercado. Esta relación es totalmente desconocida y por consiguiente infravalorada, siendo importante avanzar en la mutua implicación entre la reproducción de la vida y las dinámicas de producción de tal forma que la contradicción entre el capital y la vida se supere y dé paso a la valoración de la vida por encima del capital. Igualmente, es clave que sea posible transformar los mecanismos que subordinan a las mujeres y por consiguiente a las tareas que realizan asociadas al ámbito reproductivo para que se entiendan como prioritarias y valiosas.

El cuestionamiento permanente a este sistema de opresión de las tareas del cuidado de la vida tiene como propósito el restablecimiento de derechos de quienes tienen la tarea de la reproducción de la vida y por tanto de las oportunidades y condiciones para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Una sociedad pensada y desarrollada así podría generar una perspectiva no solo de una ciudadanía plena y activa para todos sus miembros, sin distingo ni discriminación, sino también de una nueva concepción de la Ciudadanía centrada en el cuidado de la vida. Esto supondría pasar del cuidado como parte del ámbito privado, al cuidado entendido desde lo público, como algo de interés o de utilidad común a todos y todas, es decir, de interés al colectivo en su calidad de beneficio del colectivo y no solo de un individuo o de un interés privado (Rabotnikof, 2008, p. 38).

Vemos que es necesaria una ciudadanía socialmente responsable que posibilite que los seres humanos pongamos en el centro los cuidados y nos reconozcamos a nosotros mismos como vulnerables e interdependientes. Esta Ciudadanía ha sido denominada por Amaia Pérez Orozco (2012) como CUIdadanía, concepto con el que se ponen de manifiesto la necesidad de tres imperativos:

- Descentrar a los mercados para así poder ver los procesos y trabajos antes ocultos, y develar el conflicto estructural capital-vida.
- Romper con nociones materialistas y consumistas, y en su lugar situar a la ciudadanía como elemento clave para que una vida sea digna de ser vivida.
- Frente al delirio loco y dañino de la autosuficiencia mediante el consumo en el mercado, insistir en que la vida está hecha de cuerpos vulnerables y potentes a la vez, y que somos seres interdependientes.

Esta forma de entender la ciudadanía como CUIdadanía reconoce a todos los sujetos, hombres y mujeres con plenos derechos y con iguales deberes frente a lo colectivo, a lo social y a lo público, en especial al cuidado de la VIDA.

El derecho a ser cuidado y el deber de cuidar: reconocimiento a la dignidad humana.

Desde su formulación en 1947, la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclama que todos los seres humanos tienen derecho a los Derechos Humanos - Artículos 1º y 2º. Y en el artículo 3º, proclama el derecho a la vida en sus tres acepciones, la física, la psíquica y la social, para

todos los individuos sin distingo de condición social, étnica, género o de generación. Esta vida, defendida tan tajantemente en la declaración universal, debe ser cuidada en las tres acepciones que el derecho formula. Para esto, es necesario reflexionar sobre la necesidad de promover el derecho al cuidado como el derecho a la vida misma (Cfr. InteRed, 2014).

Ya hemos ahondado en cómo la vida no está en el centro en las lógicas del mercado y del capital, sino que permanentemente se contrapone al capital como antagonista en un sistema que devasta lo profundamente humano. Defender la vida en un sistema tal supone poner en el centro a la vida en todas sus dimensiones y promover su cuidado a partir de tres procesos:

- El primero es fortalecer el reconocimiento de la dignidad de los seres humanos, entendida esta como el inmenso valor no negociable, no entregable, no sustituible que tenemos como personas, y que asumimos al ser responsables y coherentes con ese valor, con determinación y carácter, para protegerlo por encima de todo, al lado y por respeto de los demás seres humanos, nuestros conciudadanos y conciudadanas y de nosotros mismos. (Cfr. De Roux, 2009). Por esto, el desarrollo del ser humano como ser sexuado no debe poner en peligro el valor intrínseco de todas las personas: la dignidad humana. Hombres y mujeres han de implicarse afectiva y efectivamente en el cuidado de otras personas, porque de ello depende el desarrollo humano y el bienestar individual y colectivo (Vázquez, 2013).
- El segundo, que se deriva del anterior, tiene que ver con el cuidado al posibilitar la vida en sus tres dimensiones (física, psíquica y social) y por lo tanto con la posibilidad del reconocimiento de la dignidad de cada ser humano que debe constituirse como un derecho y un deber de todo ser humano. Así, todos los seres humanos, mujeres y hombres, tienen derecho a ser cuidados y a cuidar, no solo para satisfacer las necesidades básicas de alimento, protección y aprendizaje social, sino "para entender quién soy yo y qué cosas son importantes para mí" (Vázquez, 2009).
- El tercero es el fortalecimiento del Sujeto Ciudadano del que se espera vea, participe y transforme la realidad de su comunidad de manera consciente y crítica en el marco de unos derechos y deberes. El sujeto ciudadano es un actor protagónico y consciente de sus actos que participa y transfor-

ma la comunidad en la que se encuentra. Así pues, desde la perspectiva del cuidado se espera que este sujeto se entienda sujetado a otros y otras en una dinámica de interdependencia que lo vincula hacía la defensa y promoción de la vida. Esta interdependencia debe posibilitar a las mujeres sentirse cuidadas y decidir cuándo cuidar y cuándo no cuidar si la dedicación al cuidado de los otros y otras impide su desarrollo social, cognitivo, emocional o político. También debe posibilitar que los hombres se sientan cuidados y que tal condición los comprometa con el cuidado de sí mismos, de los otros y otras y del entorno al que pertenecen.

Aprendizajes para la Pedagogía de los cuidados

Uno de los aprendizajes fundamentales en todo este proceso de reflexión sobre la Pedagogía de los cuidados es que a cuidar se aprende en un contexto en el que los niños, las niñas y las y los adolescentes se sienten queridos, cuidados y atendidos en sus necesidades. Unido esto, a una práctica constante de cuidado hacía los otros, las otras y lo otro. Así, estos sujetos en la edad adulta seguramente podrán llegar a ser personas que cuidan a los demás, en el entendido, como afirma Nell Noddings, de que el realizar prácticas de cuidado hacía los otros desde la edad más temprana amplía las capacidades de cuidado y la posibilidad de un mayor desarrollo moral de los sujetos (Cfr. Chaux, E., Daza, B., & Vega, L., 2008).

Y esto es así porque el desarrollo moral está vinculado necesariamente a las condiciones que tenemos de vulnerabilidad existencial, cuidado, interdependencia solidaria, y responsabilidad por otros y otras, de tal forma que el cuidado se entiende como un capital social -es decir, como el conjunto de entramados, articulaciones y posibilidades de confianza entre actores que posibilita la vida social- que debe incrementarse como un bien público si queremos una ciudadanía vigorosa que resista los embates de los poderes arbitrarios que intentan el control y el dominio de las personas, de la naturaleza y de los productos generados a lo largo del tiempo (Vázquez, 2012).

Por tanto, la educación para el cuidado, basada en la consideración de la relación educativa como relación ética, exige a quien asume esta ética del cuidado el plantearse que la sostenibilidad humana solo es posible si escuchamos las necesidades de las personas, las comunidades y el planeta. Nuestra actual crisis de humanidad está estrechamente unida a la crisis de cuidados, y es precisamente

la capacidad de dar y recibir cuidados la que hace posible la humanización como individuos y como especie.

Por eso, educar para el cuidado supone cambiar radicalmente las lógicas del mercado que invitan a la posesión de los otros, de las otras y de lo otro, por la responsabilidad que tenemos con los otros; transformando el control por la confianza en las relaciones interpersonales y un actuar integro; y transitando de relaciones de imposición a relaciones de negociación basadas en el diálogo y la comprensión en un marco en el que la razón, la emoción y la sensibilidad tengan cabida.

La Pedagogía de los cuidados tiene pues la finalidad de buscar el desarrollo integral (cognitivo, moral, afectivo, emocional y corporal) de los educandos hasta que cada sujeto alcance la plenitud de su personalidad según el máximo de sus posibilidades; buscando la solidaridad entre las personas, los pueblos y las culturas del planeta tierra, y una democracia radical formada por individuos que manifiestan su autonomía en relación con la autonomía de los demás; y, finalmente defendiendo la promoción del valor de la igualdad en las funciones sociales históricamente atribuidas a hombres y mujeres, tanto en la consideración de las relaciones domésticas y laborales, como en el aprendizaje y en la distribución de las tareas de cuidado (Cfr. Vázquez, 2013). En definitiva, requerimos para ello de la construcción de sujetos y de sociedades en donde todos y todas cuidemos, y donde todos y todas seamos cuidados/as para que sea posible la Vida.

Economía feminista para el sostenimiento y la gestión de la vida

Mertxe Larrañaga
Docente de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

En los últimos años se habla más que nunca de cuidados, de su provisión, de su crisis y de la economía de cuidados. La proliferación de estudios centrados en los cuidados ha venido, en gran parte, de las investigaciones llevada a cabo en economía feminista. Lo que hoy conocemos como economía feminista empezó a cobrar fuerza sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX de la mano fundamentalmente de investigadoras occidentales. A pesar de ello, sigue siendo marginal dentro de la disciplina económica, probablemente porque aceptar sus postulados conllevaría cambios inasumibles por parte de quienes dominan la teoría y la práctica de la economía hegemónica. Pero, aunque la disciplina económica haya sido poco permeable a las propuestas de las economistas feministas, sí ha calado en sectores amplios de la sociedad, sobre todo entre quienes buscan alternativas al sistema actual.

Como indica su propia denominación, la economía feminista bebe del feminismo y de la economía y se integra dentro del feminismo académico en el que se engloban otras disciplinas como la filosofía, la antropología, la sociología, la psicología, el derecho, etc. Además, la economía feminista es multidisciplinar en el sentido de que mantiene vínculos estrechos con disciplinas como la sociología, la política o la antropología. Y esto, aunque es visto como deficiencia por parte de algunos autores, consideramos que es enriquecedor porque supone integrar diferentes puntos de vista, diferentes lenguajes y también diferentes maneras de trabajar.

Aunque se hable de economía feminista en singular, lo cierto es que no es una corriente de pensamiento monolítica y no puede serlo porque ni hay un único feminismo ni existe una única visión de la economía. A pesar de ello, sí que existen algunos elementos de reflexión comunes. Uno es la visión crítica de la realidad, su preocupación por las desigualdades sociales en general y por las de género de manera muy particular. Otro es que en ocasiones no comparten la manera de entender y explicar la realidad económica que se hace desde la economía ortodoxa y esto ha llevado a cuestionar conceptos económicos hasta hace bien poco incuestionables. El tercero, muy ligado a los dos anteriores, sería la voluntad y el anhelo de cambio, la apuesta por un mundo y unas relaciones económicas y sociales más justas y equitativas, aunque los caminos y las prioridades para lograrlo pueden ser objeto de debate.

Una de sus grandes aportaciones ha sido, sin duda, cuestionar el concepto de trabajo que en la economía convencional se ha considerado sinónimo

de empleo porque las fronteras de la economía se han situado en los mercados, es decir, en los bienes, servicios y factores que se compran y se venden a cambio de dinero. Al ocuparse exclusivamente de los mercados, se han ignorado y considerado como no económicas todas las actividades que se desarrollan fuera de esos mercados, pero que son muy importantes para sostener la vida. Hablamos fundamentalmente de los trabajos domésticos y de cuidados no remunerados, pero también de los trabajos voluntarios, etc. Además, al considerar como no económicos los trabajos domésticos y de cuidados no pagados, la economía ha podido analizar los mercados como si fueran "entes autónomos" y estudiar a los agentes económicos representativos (***homo economicus***) como sujetos autónomos e independientes, que ni nacen, ni sienten ni padecen, y que son absolutamente racionales y egoístas y están siempre plenamente activos en el mercado.

En los hogares se producen y suministran muchos y muy diversos bienes y servicios: alimentos, higiene, entorno cuidado, afectos, apoyo emocional, valores, normas de comportamiento, etc. Estos bienes y servicios son esenciales para el bienestar de las personas e históricamente su producción ha sido y sigue siendo responsabilidad de las mujeres. Pero además de incidir claramente en la calidad de vida de la gente, el mercado capitalista se beneficia directamente de dicha producción. Es más, nos atrevemos a afirmar que el sistema actual no se sostendría sin dichos trabajos porque ¿qué salarios deberían pagar las empresas si determinadas necesidades no se cubrieran en los hogares? ¿Y qué costes económicos tendría que asumir el Estado?

La apuesta por visibilizar los trabajos largamente ignorados y desempeñados fundamentalmente en los hogares, ha llevado a algunas economistas feministas a representar la economía como un Iceberg en el que la parte visible sería la economía de mercado, los trabajos mercantiles, es decir, lo tradicionalmente analizado por la disciplina económica, y la parte sumergida representaría la parte no mercantil, la parte oculta sin la cual el Iceberg se hundiría.

Ni qué decir tiene que al ignorar todo aquello que no pasa por el mercado, la economía ha ignorado los trabajos tradicionalmente desarrollados casi en exclusiva por las mujeres y ha olvidado visibilizar las muy estrechas relaciones entre los trabajos mercantiles y los no mercantiles. Es más, los trabajos no mercantiles han realizado muy a menudo la función de ajuste de los ciclos económicos, ya que suelen

ser generalmente los hogares los que reajustan en última instancia los cambios en el sistema económico. Y algunos de estos reajustes, principalmente los que se producen en tiempos de crisis, pueden ser especialmente perjudiciales para las mujeres.

En relación a los cuidados conviene no olvidar, y menos en tiempos de crisis, incertidumbres y cambios, que no solo se cuida en casa, sino también fuera del ámbito familiar; y que en estos cuidados participan el sector público, la comunidad, las empresas convencionales y también las entidades de la economía social y solidaria.

Por otra parte, aunque a menudo se asocian los hogares con los trabajos no remunerados, no cabe olvidar que parte de los trabajos que en ellos se desarrollan son trabajos pagados. Eso sí, bien sea en el mercado, bien sea en casa, se trate de trabajos pagados o de no pagados, casi siempre son las mujeres quienes desempeñan estas actividades: sectores estrechamente vinculados a los cuidados como son la sanidad y la educación están feminizados, las mujeres dedican mucho más tiempo que los hombres a sus familiares y a sus casas y cuando los hogares contratan personal suelen ser en más de un 90% mujeres.

En las últimas décadas, en muchos países del norte se han producido cambios significativos en la provisión de cuidados en el ámbito familiar, cambios directamente relacionados con la incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral. Las mujeres han ido abandonando el rol de cuidadoras a tiempo completo, pero esto no ha conllevado la desaparición de los trabajos no mercantiles ni la asunción de la corresponsabilidad por parte de muchos hombres. Además, las respuestas a estos cambios han sido diversas y tratando de resumirlas podemos decir que en algunos lugares (los menos) ha habido una respuesta pública que ha aumentado considerablemente la provisión de servicios públicos de cuidados (modelo nórdico); en otros la respuesta pública se ha decantado por medidas para facilitar (en la práctica a las mujeres) la compatibilización de los trabajos de "fuera" y los de "dentro"; finalmente, en aquellos países en los que no ha habido una respuesta pública clara, las soluciones privadas se han traducido en mujeres trabajando a media jornada en cada tipo de trabajo, en dobles o triples jornadas de las mujeres, en recurrir a las redes familiares o en la contratación de mujeres para realizar estos trabajos.

En los trabajos pagados realizados para las familias siempre ha habido un componente de clase muy claro: ha sido un asunto de mujeres pobres.

Pero a este componente de clase, hay que añadirle, en las últimas décadas, un componente de origen porque muchas de las mujeres contratadas como empleadas de hogar son inmigrantes. Y es que la globalización neoliberal que se asentó en las últimas décadas del siglo XX ha afectado a los movimientos internacionales de bienes y servicios y a los movimientos de capital y de mano de obra. Los cambios experimentados en la liberalización de los movimientos de capital y la expansión de la Inversión Extranjera Directa son dos componentes fundamentales de la globalización y también es notable la liberalización del comercio internacional, mientras que el movimiento de personas trabajadoras ha sido el componente que ha encontrado más trabas en esta era global.

Muy ligado a los movimientos migratorios internacionales, se han conformado las denominadas cadenas globales de cuidados, cadenas que pueden entenderse como la plasmación de la globalización en el ámbito de los cuidados de las personas. Estas cadenas han sido generadas por el recurso a la contratación de mujeres inmigrantes para el cuidado de personas y la realización de trabajos domésticos. Los eslabones que ligan las cadenas son las mujeres, principalmente del sur, que vienen a cuidar y atender hogares del norte (aunque también se dan entre países del sur) y que muchas veces dejan a su hijos e hijas al cuidado de otras mujeres, bien de la familia, bien contratadas precarias que a su vez han podido desplazarse en busca de oportunidades de empleo. En la formación de estas cadenas globales de cuidados han incidido dos crisis: por una parte, las crisis de reproducción social en los países empobrecidos que obligan a muchas mujeres y hombres a emigrar en busca de unos ingresos que les permitan vivir en mejores condiciones materiales, y por otra las denominadas crisis de cuidados en los países del norte.

La crisis de los cuidados está directamente relacionada con la quiebra del modelo familiar dominante hasta la segunda mitad del siglo XX. Ese modelo "hombre ganador de pan/mujer ama de casa" se rompe (aunque no desaparece) cuando las mujeres ya no están totalmente disponibles para cubrir estas necesidades en el ámbito familiar, es decir, cuando el dominio de la figura del "ama de casa a jornada completa" empieza a declinar. A esto hay que añadir otros fenómenos demográficos como el descenso de las tasas de fecundidad que afecta al número de cuidadoras o el incremento de la esperanza de vida y consiguiente envejecimiento de la población que dispara la demanda de cuidados. La

falta de respuesta, en forma de servicios públicos de atención a las personas, ha hecho que en muchos países la provisión de cuidados se haya considerado un asunto privado y las familias hayan recurrido a la contratación de mujeres para atender las necesidades de cuidados. Como los trabajos domésticos y de cuidados nunca han sido visibles ni valorados cuando los suministraban "gratis" las mujeres, cuando estos se contratan se convierten en empleos de segunda, empleos caracterizados por elevadas tasas de informalidad, salarios bajos, malas condiciones de trabajo, etc. Es muy frecuente que estas mujeres empleadas de hogar sufran vulneración de derechos y prácticas de explotación y abusos recurrentes, especialmente en el caso de trabajadoras internas. Así, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) incluye a las trabajadoras migrantes del servicio doméstico entre los colectivos más vulnerables del mundo.

A esta crisis de cuidados que se intensificó a finales del siglo XX y comienzos del XXI hay que añadir la Gran Recesión que estalló como crisis financiera a finales de 2007 y que se convirtió en una crisis económica global. Si bien esta gran crisis ha afectado a casi todos los países, en Europa sus efectos han sido devastadores. Se habla mucho y con razón de crisis del empleo, pero también ha tenido consecuencias importantes en la provisión de cuidados. Se puede pensar sin miedo a equivocaciones que durante la Gran Recesión la carga de trabajo de los hogares ha aumentado por dos vías. Por un lado, cabe pensar que los hogares, ante la disminución de la renta y la consiguiente pérdida de poder adquisitivo, intenten mantener el bienestar material anterior a la crisis y, en consecuencia, parte de los bienes y servicios que en época de bonanza se adquieren en el mercado vuelvan a producirse en casa (se come más en casa o se lleva comida de casa, etc.). Por otro lado, una de las derivadas de la crisis son los fuertes recortes en servicios públicos de cuidados esenciales, los cuales no se limitan a ahorrar gasto público, sino que con ello se producen transferencias de cargas del Estado a los hogares. Uno de los ejemplos más claros es lo que sucede en la sanidad: la disminución de la atención a pacientes mejorará sin duda las cuentas públicas sanitarias, pero no hará que esos pacientes sanen antes, por lo que los menores tiempos de atención en la sanidad pública revertirán en mayores tiempos de cuidados en los hogares.

Pero en estos tiempos tormentosos no solo se ha producido una transferencia de cargas de tiempos hacia las familias, sino que también se han

producido transferencias del sector público al privado. El deterioro del Estado del Bienestar ha llevado consigo un protagonismo creciente de las empresas privadas en la provisión de cuidados. En nuestra opinión, es más que cuestionable que empresas que se rigen por criterios vinculados exclusivamente con el lucro económico asuman la gestión y la provisión de servicios esenciales para el bienestar y, más grave aún, que en dicha provisión participen entidades financieras que se rigen por criterios muy cortoplacistas y especulativos. Pensamos que en este sentido es interesante reflexionar sobre el papel que deberían tener, por ejemplo, entidades como las de la economía social y solidaria, que funcionan con principios de carácter ético, en la provisión de cuidados.

El abandono por parte de muchas mujeres de rol de cuidadoras a tiempo completo no hizo que los "cuidados de casa" desaparecieran. Y si la participación mayoritaria de las mujeres en el mercado laboral no conllevó, obviamente, la desaparición de los trabajos no mercantiles, tampoco se produjo (como se podía haber pensado) la asunción de la corresponsabilidad por parte de muchos hombres en las tareas de cuidados no pagados. Esta resistencia muy generalizada de los hombres a participar más activamente en los cuidados puede tener a su vez relación con su falta de visibilización y valoración económica y social. Esta es sin duda una asignatura pendiente: una verdadera transformación de la distribución sexual del trabajo y de las relaciones de género es imposible sin un trabajo intenso por parte de los hombres para superar el modelo de "masculinidad hegemónica" e ir hacia otros modelos que a ellos también les pueden resultar liberadores.

Evidentemente, teniendo en cuenta que los días de todos y todas tienen 24 horas, la mayor dedicación de las mujeres a los trabajos no remunerados condiciona su participación en el mercado laboral. Por ello, aunque en la actualidad la mayoría de las mujeres y sobre todo la inmensa mayoría de las jóvenes está en el mercado, la inserción en el mundo laboral no se ha dado en condiciones de igualdad. Uno de los cambios socioeconómicos más importantes de la segunda mitad del siglo XX, y que aún no ha concluido, ha sido la entrada masiva de mujeres al mercado. No dudamos de que la participación laboral de las mujeres ha sido fundamental para su autonomía económica porque el empleo es, la mayoría de las veces, la fuente principal (y única) de obtener ingresos necesarios para la adquisición de bienes y servicios. Pero en sociedades

como las nuestras, el empleo es mucho más que una fuente de ingresos y su falta va más allá de la ausencia de renta: genera pérdida de identidad, frustración, depresión, etc.

En la actualidad, las desigualdades económicas de las mujeres son muchas y muy parecidas en todas partes. Por un lado, la participación laboral de las mujeres es menor que la de los hombres y esto es, en gran parte, herencia de los tiempos en que en la mayoría de familias había un ama de casa. Este modelo, aunque existe incluso entre las nuevas generaciones, ya no es mayoritario. Sin embargo, socialmente sigue teniendo peso en el sentido que se admite que así como los hombres tienen la obligación de estar en el mercado durante toda su vida adulta, las mujeres pueden todavía elegir entre participar sin interrupciones en el mercado, interrumpir dicha participación para cuidar a los hijos e hijas o incluso optar por ocuparse en exclusiva de la familia.

Una segunda cuestión absolutamente ineludible es la de la segregación ocupacional. Se pueden distinguir dos tipos de segregaciones, la vertical y la horizontal. La vertical se conoce también como "techo de cristal" y hace referencia a un muro invisible pero infranqueable de procedimientos, estructuras, relaciones de poder, creencias, etc., que dificulta el acceso de las mujeres a puestos de máxima responsabilidad. Entre los factores que mantienen el "techo de cristal" se suele destacar la cultura organizacional y las cargas familiares. En los últimos años son muchos los estudios económicos centrados en el techo de cristal. Sin minusvalorar en absoluto este tipo de análisis, queremos remarcar que se trata de estudios centrados en una "élite" y hoy, como ayer, un problema mucho más generalizado y preocupante para las mujeres es que están atrapadas en lo que se denomina "suelo pegajoso", que puede entenderse como las fuerzas que mantienen a las mujeres atrapadas en la base de la pirámide económica.

La masiva entrada de mujeres al mercado ha hecho que en todas las ramas haya aumentado su peso. A pesar de ello, persiste la segregación ocupacional o segregación horizontal entendiendo como tal la concentración de mujeres en un determinado número de profesiones/sectores que además coinciden en muchos casos con aquellas tareas consideradas tradicionalmente de mujeres (limpieza, cuidado, educación...). En contraste, la presencia de mujeres en sectores como la construcción, el transporte o las manufacturas sigue siendo muy pequeña.

En tercer lugar, la situación laboral de las mujeres suele ser en general más precaria que la de los hombres y esto es muy evidente en el caso de la parcialidad. Los empleos parciales llevan aparejados en general sueldos parciales (en estos empleos parciales los sueldos por hora tienden a ser menores que en los empleos a tiempo completo), adquisición parcial de derechos sociales (tales como jubilación o prestación por desempleo), escasas posibilidades de promoción profesional, etc. El empleo parcial es fundamentalmente un asunto de mujeres, tal vez porque se ha considerado que son empleos que permiten la "conciliación de la vida laboral y familiar". Sin embargo, los datos evidencian que, por ejemplo, en España la mayoría del empleo parcial de mujeres y hombres es involuntario.

Por último, otra desigualdad económica de carácter prácticamente universal es la de los salarios. Sistemáticamente, en todas partes y en todos los sectores, los salarios de las mujeres son inferiores a los de los hombres. En estas desigualdades inciden múltiples factores, entre los que señalamos la desigual valoración de los puestos ocupados por unas y por otros, la segregación ocupacional, la antigüedad, el número de horas trabajadas, etc.

A veces, detrás de las decisiones que se toman en relación a las personas, y también detrás de las decisiones económicas, prevalecen los roles y estereotipos de género. Los estereotipos conllevan que las mujeres se consideren adecuadas para determinados trabajos y empleos (por ejemplo, de atención a las personas) y poco adecuadas para otros (por ejemplo, industriales). Prima la idea de que les interesan más las cuestiones privadas que las públicas, que prefieren dedicar menos horas al empleo para así atender más tiempo a la familia, que debido a los compromisos familiares se ausentan con más facilidad de los puestos de trabajo, etc. La lucha contra los estereotipos no es una cuestión baladí, porque estos inciden en la perpetuación de los roles de género y en esta lucha el papel de la educación es crucial.

La educación, además de ser un derecho vinculado al desarrollo pleno de las personas, incide decisivamente en las oportunidades y la calidad de vida de las mujeres y los hombres, las familias y las colectividades. El efecto de la educación en la mejora de los niveles de salud e ingreso, los cambios en la estructura de la familia (en relación con la fecundidad y la participación en la actividad económica de sus miembros, entre otros), la promoción de valores democráticos, la conviven-

cia civilizada y la actividad autónoma y responsable de las personas ha sido ampliamente demostrado. Por lo tanto, la educación tiene un claro componente instrumental para el avance del resto de las dimensiones de la vida. Pero, además, puede jugar un papel importante en la erradicación de las desigualdades de género y en la lucha contra los estereotipos. Así opina la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que en su Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2016 subraya la necesidad "urgente" de los gobiernos de revisar y modificar los libros de texto de las escuelas, ya que son responsables de difundir valores de igualdad en cada sociedad. Se resalta, asimismo, que los materiales didácticos pueden difundir prejuicios de género, discriminación a través de estereotipos y desequilibrios en las representaciones de hombres y mujeres. Y estos sesgos de género pueden dar forma a identidades de género que impidan el progreso hacia la igualdad.

Las economistas feministas se han esforzado mucho por difundir que, lejos del prototipo del ***homo economicus***, todas las personas somos interdependientes y necesitamos cuidados a lo largo de toda la vida, aunque la intensidad de esta necesidad varía obviamente a lo largo de la vida. Pero no solo somos interdependientes, sino que dependemos también de la naturaleza. Ante la crisis ecológica que vive el planeta desde hace unas décadas, se han reforzado los lazos entre las propuestas feministas y ecologistas, y estas propuestas se han aglutinado en torno al ecofeminismo.

En las primeras décadas de la reflexión ecofeminista, algunas de sus posturas han sido cuestionadas por tender a un universalismo esencialista, puesto que algunas autoras defendían que al ser las mujeres quienes dan vida existía una relación especial entre ellas, y solo ellas, y el mundo natural. Esto ha podido generar cierto rechazo y miedo a esencializar y naturalizar tanto a las mujeres como a la naturaleza. Estas resistencias, no obstante, han afectado también al ecofeminismo basado en el feminismo materialista o socialista, ignorando que dentro del ecofeminismo hay corrientes y enfoques diferentes.

El ecofeminismo surgió como movimiento social crítico al sistema económico dominante a mediados de la década de los 70 del siglo XX. En palabras de Mary Mellor, este es "un movimiento que busca una conexión entre la explotación y degradación del mundo natural y la subordinación y opresión de las mujeres". Por su parte, para Vandana Shiva, el ecofeminismo es una filosofía y práctica feminista

que nace de la convicción de que el sistema "se constituyó, se ha constituido y se mantiene por medio de la subordinación de las mujeres, de la colonización de los pueblos 'extranjeros' y de sus tierras, y de la naturaleza". Esta autora considera la subordinación de las mujeres y la explotación de la naturaleza como dos caras de la misma moneda.

Las ecofeministas tienden a ver el mundo natural, incluida la humanidad, interconectado e interdependiente, e insertan en sus análisis sobre las crisis ecológicas el papel que juega la desigualdad de género, ya que los hombres y las mujeres mantienen una relación diferente con el mundo natural. Además, las ecofeministas comparten la crítica al feminismo que reclama la igualdad dentro del sistema capitalista centrado en el crecimiento económico, basándose para ello en que este sistema no es sostenible desde el punto de vista ecológico.

Entre sus muchas críticas al sistema económico capitalista, destacan las realizadas en torno a los efectos para la salud y la vida de productos y desechos industriales tóxicos (pesticidas agroquímicos, residuos nucleares, industria militar...), las cuales han constituido también algunas de las luchas de una parte relevante del movimiento ecofeminista del Norte. En el Sur, las reivindicaciones han girado más en torno al acceso al agua limpia, a los alimentos saludables, a los árboles y bosques, así como a otros bienes comunes cuya privatización, y a veces destrucción, aceleran los procesos de pobreza y enfermedad en comunidades enteras.

Para concluir, la economía feminista, en su búsqueda de un mundo más justo y equitativo, propone desmercantilizar los análisis y poner en el centro la vida de la gente porque el fin último de las actividades económicas es la sostenibilidad de la vida, entendiendo por esta el proceso de reproducción ampliada de la vida, que requiere tanto recursos materiales como contextos y relaciones de cuidado y afecto. En este proceso se incluyen, por lo tanto, la satisfacción de las necesidades humanas, tanto materiales como afectivas, en un entorno social y ambientalmente sostenible. La sostenibilidad de la vida, además de ser un concepto atractivo y con muchas potencialidades es también muy amplio. Poner como objetivo la sostenibilidad de la vida es, sin duda, un reto como lo es también identificar cuál es en cada lugar la vida que queremos vivir.

Ecofeminismo, marco sobre el que asentar la Pedagogía de los cuidados

Iratxe Palacín Garay
Técnica de delegación en InteRed Euskal Herria.

Con este trabajo, lo que estamos buscando, como ya hemos dicho en el primer capítulo de esta obra, es aportar elementos que puedan ayudar a construir una posible Pedagogía de los cuidados. Para ello, partimos de la base de que el modelo pedagógico que estamos tratando de construir debe tener como resultado una transformación social que contribuya la materialización de dos de los grandes retos de la humanidad: la sostenibilidad ambiental y el cumplimiento de los derechos humanos.

Desde InteRed, consideramos que el principio para esta transformación social que buscamos debe ser el de **poner la vida en el centro**, esto es, situar en el centro del modelo de desarrollo el sostenimiento de la vida y el bienestar colectivo. Aunque hay muchas definiciones posibles, nosotras nos centramos en el planteamiento que dice que poner la vida en el centro sería la acción de visibilizar lo oculto, es decir, sacar a la luz y poner en valor los trabajos de cuidados que históricamente han desarrollado las mujeres de manera mayoritaria. En definitiva, hacer visible todo aquello que, además de sostener el mercado capitalista heteropatriarcal, da sentido a la vida, la cuida y la alimenta, tanto en su dimensión "material", mediante las tareas de cuidado del cuerpo (alimentar, planchar, lavar...), como "inmaterial", con todo aquello vinculado a lo afectivo (escuchar, reconfortar, amar...) que es en definitiva el sostén de la vida humana (Pérez, 2006, p. 10). Pero para que esta "**revolución**" se dé, para que la visibilización de los trabajos de cuidados sea posible, debemos "darle la vuelta al sistema" (De Blas, 2014, p. 14) y que nuestra existencia deje de girar en torno al sistema capitalista heteropatriarcal que "desprecia la vida", tanto humana como no humana, a favor de la acumulación y el crecimiento para que quede "al servicio de la vida" (De Blas, 2014, p. 14). Debemos, por tanto, "descentrar los mercados, para ponerlos al servicio de la vida y situar esta como eje o prioridad en torno al cual organizar nuestras sociedades" (De Blas, 2014, p.14). Este planteamiento nos insta, de manera urgente, a hacer una revisión y cambio de valores, así como un cuestionamiento y un cambio de "las estructuras socioeconómicas con las que nos organizamos" (Pérez, 2012, p. 3).

Entendemos que para poder transformar la realidad bajo el principio de poner la vida en el centro necesitamos abrirnos a nuevos conceptos que nos ayuden a analizar la realidad desde otro punto de vista, con aportes y miradas diversas que contribuyan al logro de la justicia y la igualdad. En esta búsqueda de referencias concep-

tuales nos situamos en los principios del **Ecofeminismo**, corriente de pensamiento y movimiento social que une la perspectiva ecologista y feminista para analizar la realidad. Dentro de esta corriente, "mediante la perspectiva ecologista se pretender proteger la naturaleza y conseguir una calidad de vida que podamos alcanzar sin tener que agotar los recursos naturales, redefiniendo la relación que tenemos con la naturaleza. Desde la perspectiva feminista se demanda la igualdad real, efectiva, la corrección de los sesgos culturales androcéntricos, la valorización del trabajo reproductivo, etc." Conjuntamente ambos movimientos se unen para explicar y denunciar las "vinculaciones entre el desprecio por la naturaleza y la de las mujeres" (Herrero, Cembranos & Pascual, 2011a, p. 195) ejercido por el sistema capitalista heteropatriarcal, tratando de restituir a ambas su "dignidad" (Herrero et al., 2011a, p. 195).

Antecedentes del ecofeminismo(s)

Los trabajos de mantenimiento de la vida realizado históricamente por mujeres han ido más allá del espacio doméstico, ampliándose a la comunidad y al entorno en el que habita. Así, nos encontramos con múltiples ejemplos de movimientos de mujeres organizados para la defensa de la paz y de la vida en su conjunto, estos son solo algunos:

- El movimiento Chipko ("abrazar" en hindi) surgido en el año 1972 en la India y que consiguió detener la deforestación total del Himalaya gracias al principio de la no violencia basado en mantenerse abrazadas a los árboles.
- El grupo de mujeres que se reúne desde 1977 hasta la actualidad en la Plaza de Mayo en Buenos Aires (Argentina) para denunciar la desaparición de sus nietas/nietos e hijas/hijos durante la dictadura militar y reclamar su reaparición bajo el lema de la "defensa de la vida y el derecho al amor" (Ecologistas en Acción, 2008, p. 5).
- Las 250 mujeres pacifistas que en 1982 asentaron un campamento militar entorno a la base militar estadounidense de Greenham Common, en Inglaterra, para protestar contra las armas nucleares y por la defensa de la naturaleza y la vida en el conjunto del planeta, y en cuyas pancartas se podía leer: "Tememos por el futuro de nuestros hijos y por el futuro de la tierra, que es la base de toda la vida".
- O, ya en la actualidad, como uno de los grupos más potentes en cuanto a la defensa de la soberanía alimentaria con enfoque femi-

nista, el movimiento la Vía Campesina que aglutina a mujeres de más de 70 países en representación de la diversidad del mundo rural, y cuya declaración Política de la V Asamblea de Mujeres de La Vía Campesina constataban que: "El sistema capitalista y patriarcal sigue arreciando en el mundo entero, violentando nuestros territorios, nuestros cuerpos y nuestras mentes, acumulando cada vez más capital a costa del futuro del planeta y la humanidad"[1].

Es pues desde la confluencia de múltiples movimientos ecologistas, pacifistas y feministas que surge el ecofeminismo. Aunque, dada la multiplicidad de conjunciones que se dan, podemos afirmar que no existe un único ecofeminismo, como dice Alicia Puleo, sino que existen tantas corrientes de ecofeminismo como autoras.

Uno de los primeros ecofeminismos sería el denominado **esencialista o clásico**, el cual afirmaba que el hecho de que las mujeres estuvieran más cerca de la naturaleza se daba por su condición de crear y preservar la vida, otorgando así un valor superior a las mujeres y a lo femenino. En contraposición, los hombres, carentes de este vínculo con la naturaleza y su obsesión con el poder, serían los promotores de la destrucción de la vida en modo de guerras y la explotación del planeta. Con este primer ecofeminismo se "denunciaron los efectos de la tecno ciencia en los cuerpos de la salud de las mujeres y se enfrentaron al militarismo, a la nuclearización y a la degradación ambiental" (Herrero, 2015). Una de sus figuras más representativas fue Petra Kelly, fundadora del partido "Los Verdes" en Alemania, además de impulsora del pacifismo y la solidaridad, y de los tratados antinucleares.

Otra corriente fundamental del pensamiento ecofeminista es la **espiritualista**, o ecofeminismo del sur, que reivindica la superación de la división entre los seres humanos, mujeres y hombres, con el conjunto de la naturaleza en la búsqueda de una visión holística entre la sociedad y la naturaleza. Una autora destacada de esta corriente, la física nuclear y filósofa india Vandana Shiva, realiza una crítica "al desarrollo técnico occidental que ha colonizado el mundo entero. Afirma que lo que recibe el nombre de desarrollo es un proceso de mal desarrollo, fuente de violencia contra la mujer y la naturaleza en todo el mundo (...) (el mal desarrollo) tiene sus raíces en los postulados patriarcales de homogeneidad, dominación y centralización que constituyen el fundamento de modelos de pensamiento y estrategias de desarrollo dominantes" (Puleo, 2008, p. 38).

Otra representante de la corriente espiritualista en América latina, donde se llevan más de 20 años elaborando una reflexión y una práctica ecofeminista, es la teóloga brasileña Ivonne Guevara, que afirma que la justicia social debe ir acompañada de ecojusticia, cuestión esta que implantaría el reconociendo de la deuda ecológica como la contraída por los países industrializados con el resto de los países del planeta a causa del expolio, pasado y presente, de sus recursos naturales, los impactos ambientales exportados y la libre utilización del espacio ambiental global para depositar los residuos. Para esta "el ecofeminismo es una postura política crítica de la dominación, una lucha antisexita, antirracista, antielitista y profundamente enraizada en una comprensión holística de la naturaleza" (Puleo, 2013, p. 35). En los últimos años, las pensadoras y activistas ecologistas de latinoamericana están mostrando un creciente interés por la cosmovisión con la Pachamama y por el concepto ***sumak kausay*** (vida buena), sobre el cual se reflexiona en el siguiente capítulo de esta publicación.

A partir de los años 90, empiezan a desarrollarse las corrientes **constructivistas** que se alejan de los planteamientos esencialistas de los primeros ecofeminismos, y cuya reflexión filosófica se centra en que la lógica de dominación sobre la naturaleza y sobre las mujeres funciona bajo criterios similares. Una representante de esta corriente es la india Bina Agarwal, economista de formación, que afirma que lo que vincula a las mujeres con la naturaleza está relacionado con las obligaciones de género con la economía familiar de cuidar el huerto, recoger leña, acarrear agua, o de sostener la vida. Por tanto, la "interacción con el medio ambiente y la correspondiente sensibilidad o falta de sensibilidad ecologista generada por esta depende de la división sexual del trabajo y de la distribución del poder y de la propiedad según las divisiones de clase, género, raza y casta" (Puleo, 2002, p. 38). Por otra parte, otra representante de esta corriente, la filósofa australiana Val Plumwood, afirma que la sociedad destructora en la que nos encontramos no está ligada a la biología masculina o femenina, sino que se basa en una construcción social de los sexos y los roles de género. Para ésta, por lo tanto, superar esta fase destructiva supone romper con los dualismos que dividen la sociedad, para gloria de unos y miseria de otras y otros.

A pesar de los diferentes enfoques, todos los ecofeminismo comparten que "la visión de la subordinación de las mujeres a los hombres y la explotación de la naturaleza son dos caras

de la misma moneda y responde a una lógica común: la lógica de dominación y el desprecio de la vida. El capitalismo patriarcal ha manejado todo tipo de estrategias para someter a ambas y relegarles al terreno de lo invisible. Por ello **las diferentes corrientes ecofeministas buscan una profunda transformación en los modos en que las personas nos relacionamos entre nosotras y con la naturaleza, sustituyendo las formas de opresión, imposición y apropiación por fórmulas de cooperación, reciprocidad, compasión y ayuda mutua**" (Herrero et al., 2011a, p. 198).

La construcción de la cultura de la dominación

Coincidimos con las ecofeministas constructivistas en que la lógica de dominación sobre la naturaleza y sobre las mujeres funciona bajo criterios similares, y que para poder terminar con la violencia que se ejerce contra estas necesitamos abogar por un cambio radical en el que el cuidado de la vida, tanto humana como no humana, sea el centro de todas las cosas. Ahora bien, para comprender de dónde surge este sistema de dominación debemos remontarnos a la Modernidad.

Es durante este periodo histórico que se asentarían las bases de una organización social que establece las lógicas de relación (más bien de dominación) del ser humano (entendido como heterosexual y blanco) con el entorno, tanto cercano como lejano, y que surge el concepto de progreso asociado a la idea de crecimiento ilimitado e insostenible, incompatible con los procesos de regeneración de la biosfera. También es este el momento en que se consolida la organización en todas las esferas de la vida, tanto privada como pública, entorno a lo que se denomina el "pensamiento dual". Este pensamiento, que se construye sobre el fundamento de la opresión, la explotación y la invisibilización tanto de las mujeres y sus relatos, como de la naturaleza, asienta sus bases en la división de pares opuestos que denomina dicotomías:

Tabla 1. Dicotomía femenino-masculino

Femenino	**Masculino**
Naturaleza	Cultura
Cuerpo	Mente
Emoción	Razón
Dependencia	Autonomía
Privado	Público
Reproducción	Producción

Fuente: Elaboración propia

Estas dicotomías, lejos de ser consideradas compatibles o complementarias, sirven para establecer jerarquías de poder construyendo "mundos diferenciados". Siguiendo con el planteamiento de las dicotomías, se muestra la naturaleza como objeto dominación y explotación por parte del hombre, siendo considerada como algo inferior al servicio del mercado capitalista. Asimismo, las mujeres estarían consideradas más cercanas a la naturaleza por su innata capacidad de crear vida, de parir, hecho este que las sitúa al mismo nivel de la naturaleza, es decir, como objeto -que no sujeto- para el sostén del mercado. Esta ideología es la base del pensamiento androcéntrico, que considera al hombre y todo lo asociado a lo masculino como centro del universo, como representación (falsa) de la ciudadanía universal, siendo este el argumento que se utiliza para justificar la dominación de los hombres sobre las mujeres y de estos sobre la naturaleza.

De esta manera, la historia de las mujeres y el valor de los cuidados necesarios para el mantenimiento de la vida han sido ocultados, y la destrucción de la naturaleza justificada. Todo ello por el bien de la producción y de la acumulación. Este sistema de pensamiento patriarcal se consolida en la construcción del mundo ha tenido la capacidad de asentarse y desarrollarse en todo el planeta. Además de convertirse en el asiento perfecto del pensamiento capitalista, que lo ha utilizado en su propio beneficio y para su sostén.

Lo visible y lo invisible

El sistema capitalista heteropatriarcal obtiene el máximo beneficio de estas dicotomías mediante la división sexual del trabajo. En esta división, la fuerza de trabajo de los hombres se destina a la producción y a la acumulación del capital. Mientras, las mujeres, las encargadas de sostener la vida, de alimentar, de sanar, de lavar, como encargadas de que la vida continúe, quedan inviabilizadas en los espacios privados, considerándose todas estas cuestiones, que son fundamentales para la supervivencia, como secundarias e intrascendentes. En palabras de Amaia Pérez Orozco:

Esta división del trabajo "permitía que el ámbito de la economía real" o "productiva" se construyera sobre la presencia ausente de las mujeres: las mujeres, presentes activas, pero en ámbitos económicos invisibles, los de los trabajos gratuitos. Y esa ausencia, esa invisibilidad, era el requisito indispensable para que el sistema siguiera adelante volcando ahí todos los costes de mantener y reproducir la vida bajo las condiciones impuestas por un sistema que no prioriza la vida, sino que

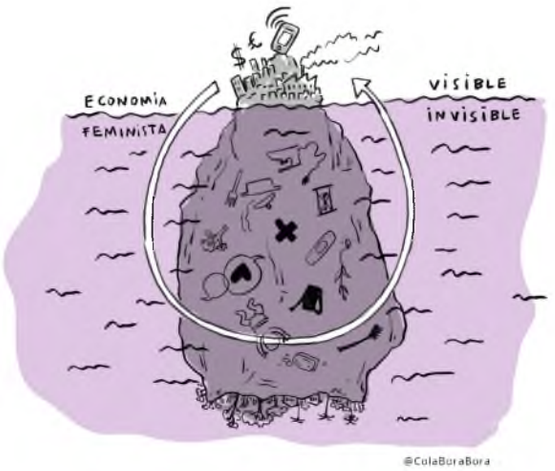
la utiliza para acumular capital (Pérez, 2010b, p. 2).

Asimismo, el sistema económico heteropatriarcal nos ha hecho creer, mediante esta división sexual del trabajo, que lo único valioso es aquello que el mercado es capaz de monetizar. Por lo tanto, la pobreza o la riqueza se expresan mediante indicadores económicos ininteligibles para la mayor parte de los mortales, tales como el Producto Interior Bruto (PIB) que contabiliza los intercambios monetarios con absoluta independencia de dónde provengan esos intercambios, como por ejemplo la tan lucrativa venta de armas.

Mediante este sistema, es imposible ponerles precio a cosas tan básicas, a la par que indispensables para la vida, como son el aire limpio, la capa de ozono, el ciclo del agua, la fotosíntesis, la polinización o el sol. O a los trabajos de cuidados asociados al mantenimiento y reproducción de la vida como son parir, amamantar, lavar, planchar, consolar, facilitar la participación social de otros y otras, cuidar de la salud y un largo etcétera, los cuales de manera silenciosa realizan diariamente mujeres, en su gran mayoría de manera invisible y gratuita o en situación de precariedad laboral. Y aunque muchas mujeres se han incorporado a la esfera del trabajo remunerado, lamentablemente la responsabilidad de sostener la vida, mediante el trabajo de cuidados, sigue recayendo sobre ellas o sobre otras mujeres que, en su gran mayoría, provienen de países empobrecidos, lo que ha generado la denominada crisis de los cuidados.

El hecho de que solo tengan valor las actividades vinculadas al sistema productivo ha generado un desequilibrio en la centralidad de vida, dónde lo único verdaderamente importante es aquello que produce beneficios en términos económico o de acumulación. Una manera clara y gráfica para entender ese desequilibrio queda reflejada en la ya mencionada metáfora del ***Iceberg***, según la cual, en la parte superior, la visible, la que flota, se encuentra todo aquello que está vinculado con la economía capitalista heteropatriarcal; mientras que, en la zona sumergida, la invisible, la más grande, está todo aquello que es indispensable para que el mercado se sostenga, la naturaleza y todo el sistema de cuidados que en su gran mayoría se realizan en los hogares y por mujeres. Es decir, en la parte oculta se genera el tiempo para que otros individuos puedan formar parte del mercado, ser rentables y generar beneficios en términos capitalistas.

Imagen 1. Metáfora del Iceberg



Lastimosamente, como señala Cristina Carrasco (2001), lo que la metáfora deja patente es que "entre la sostenibilidad de la vida humana y el beneficio económico, nuestras sociedades patriarcales capitalistas han optado por esta última". Lo que significa, según Yayo Herrero, que "el sistema capitalista le ha declarado la guerra a los recursos y a los cuerpos de las personas". Esto deja en evidencia que muy lejos de tener en consideración lo que Yayo Herrero denomina "las bases materiales de la vida", y sobre las cuales se asienta la supervivencia del ser humano, muy lejos de ser entes independientes, como publicita el capitalismo, somos seres total y absolutamente ecodependientes e ***interdependientes***.

Ser ***ecodependientes*** significa darnos cuenta de que la naturaleza es una pieza fundamental para la vida del ser humano, es ser conscientes de que ninguna de las actividades que realizamos podríamos hacerlas sin que muchos de los recursos que utilizamos para ello hayan salido de la naturaleza. De la variedad de actividades que realizamos, las más básicas puede que sean la de alimentarnos o lavarnos, para lo cual, de manera indiscutible, necesitamos de agua, de tierra, de luz, de sol, etc. Por lo tanto, frente a la idea de ser "dueños de la naturaleza", debemos, ineludiblemente, comprender que la Naturaleza no requiere en absoluto de la mano del ser humano para sobrevivir, sino todo lo contrario.

En cuanto a la ***interdependencia***, solo necesitamos detenernos un momento para darnos cuenta de que es imposible pensar la vida del ser humano sin la ayuda de otro ser humano. Es evidente para todos que "el ser humano vive en un cuerpo encarnado que es vulnerable, que enferma, envejece y muere", como apunta Yayo Herrero. Estos cuerpos, por tanto, siempre son susceptibles de cuidados, y ciertamente lo serán más en ciertos momentos que en otros en función de unas condiciones físicas o emocionales determinadas. Aunque "esta dependencia inherente a la condición humana es sistemáticamente invisibilizada, cómo también son invisibles quienes se ocupan mayoritariamente del cuidado de los cuerpos vulnera-

bles", en la mayor parte de los casos las invisibles son las mujeres y sus trabajos (Herrero, 2013, p. 288).

Crisis, ¿de qué crisis hablamos?

La falta de conciencia por parte el sistema capitalista heteropatriarcal sobre nuestra interdependencia, así como de la indiscutible ecodependencia, nos está conduciendo a un colapso como sociedad y a la destrucción de la naturaleza, y por lo tanto de la vida. Pero esta ceguera producida por nuestra falta de enfoque en la realidad que nos interpela, este mirar hacia otro lado, nos está arrastrando a la crisis de la humanidad. Y para poder verla debemos de dejar de poner el foco en indicadores de medición que, en la mayor parte de las ocasiones, no comprendemos, para ponerlo sobre aquellos que nos den una visión holística de la vida en el conjunto del planeta. Así es que, dejando de lado los términos económicos que son incapaces de valorar la vida, humana y natural, podemos afirmar, contundentemente, que las verdaderas crisis a las que nos enfrentamos son la ***crisis de cuidados*** y la ***crisis ambiental.***

1. La negación de la interdependencia: la crisis de cuidados

La crisis de los cuidados tiene múltiples causas y se manifiesta de manera diferente en cada lugar del planeta. En el caso de las sociedades industrializadas, la incorporación de las mujeres al espacio del trabajo remunerado ha significado la adquisición de derechos de ciudadanía, privilegios que solo se conceden a quienes ocupan su tiempo en el espacio mercantil. Aunque esta adquisición sea cierta, el hecho de que la estructura del mercado esté pensada para personas que no tienen que dedicar su tiempo a los cuidados ha generado dos paradojas importantes.

Por un lado, dado que no tenemos tiempo para poder proporcionarnos los cuidados que necesitamos, y puesto que dedicamos nuestro tiempo al trabajo remunerado, debemos recurrir a comprar cuidados en el mercado. Esta incorporación de los cuidados al mercado genera nuevas situaciones de desigualdad y exclusión, ya que acceden a los mejores cuidados quienes pueden pagar por ellos. Queda así en cuestión el derecho al cuidado, de manera que queda excluido de la consideración del cuidado como derecho colectivo para conformarse como recurso minoritario.

Por otra parte, se da el contrasentido de que, en muchos casos, en el mercado no es posible obtener los ingresos necesarios para poder comprar los cuidados tan necesarios para sostener la vida. Se genera así, prin-

cipalmente en el caso de las mujeres, lo que se ha denominado la doble jornada laboral, es decir, sostener la vida para el mercado y sostener el mercado con el trabajo remunerado.

Lamentablemente, para hacer frente a estas dos situaciones no ha surgido algo que creemos extraordinariamente necesario como es una organización social de los cuidados que dé respuesta a esta crisis, y en la que los hombres y las instituciones públicas y sociales abanderen la corresponsabilidad de los cuidados en la misma medida que las mujeres se han incorporado al trabajo remunerado.

Por otra parte, esta situación, más propia de los contextos europeos, ha tenido consecuencias muy importantes en el modo de organización social y del sistema de cuidados en otros países, ya que, para suplir la falta de tiempo para los cuidados, como ya hemos mencionado, se ha recurrido al empleo de mujeres migrantes. Situación esta que ha conformado las cadenas globales de cuidados que ya se han explicado en capítulos anteriores.

Desde InteRed, consideramos que la sociedad en su conjunto está en deuda con todas las mujeres que a lo largo y ancho del planeta contribuyen al cuidado de las personas, en muchas ocasiones de manera precaria y gratuita. Y que también tenemos una deuda con aquellas que no tienen tiempo ni de cuidar ni de cuidarse para que en nuestro contexto podamos seguir consumiendo al ritmo que lo estamos haciendo.

2. La negación de la ecodependencia: la crisis ambiental

Ya en 1972, el informe "Los límites del crecimiento" anunciaba el colapso ambiental al que nos conducimos afirmando que si "el actual incremento de la población mundial, la industrialización, la contaminación, la producción de alimentos y la explotación de los recursos naturales se mantiene sin variación, alcanzará los límites absolutos de crecimiento en la Tierra durante los próximos cien años".

Han pasado exactamente 45 años desde la realización de esta afirmación, y lejos de conseguir reducir la degradación medioambiental, esta se ha acelerado vertiginosamente. Según el último informe de Naciones Unidas de 2015 sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la deforestación se está dando a un ritmo salvaje, y su pésima gestión hace que la liberación de dióxido carbono a la atmósfera sea cada vez mayor (entre 1990 y 2012 las emisiones mundiales de carbono aumentaron en más de un 50%), cuestión esta que afecta directamente al cambio climático (ONU, 2015).

Esta situación, derivada de la absoluta falta de sensibilidad por parte del sistema capitalista heteropatriarcal hacia la condición de la naturaleza, junto con el consumo abusivo que se ha hecho de ella, hace que las condiciones de vida en el planeta sean cada vez más complicadas para los seres humanos, especialmente para mujeres y niñas, y en mayor medida en los países empobrecidos. Según el informe "Género, cambio climático y salud", publicado en 2016 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), "los efectos del clima en las sociedades humanas y la capacidad del ser humano para mitigarlos y adaptarse a ellos, están condicionadas por factores como el género" (OMS, 2016, p.3), a lo que añadimos la clase y el estatus económico. Según este mismo informe, son claros los diferentes riesgos que para la salud de hombres y mujeres tienen los fenómenos meteorológicos, y sus consecuencias, no solo fisiológicas, sino también sociales y conductuales:

En la mayoría de los países en desarrollo, las mujeres están intrínsecamente ligadas al agua. Son ellas quienes se encarga de acarrear, almacenar, proteger y distribuir el agua. Los largos viajes a pie hacia los pozos cercanos, acarreando pesados recipientes con agua, no solo produce agotamiento en las mujeres y daña sus huesos, sino que además tiene un costo en términos de oportunidad, pues podrían emplear ese tiempo productivamente yendo a la escuela o en un empleo remunerado (OMS, 2016 p.16).

Así visto, cualquiera se preguntaría cómo hemos llegado a esta situación. Y, tristemente, la respuesta es igualmente sencilla que dolorosa: vivimos tan de espaldas a la naturaleza que somos incapaces de reconocer nuestra ecodependencia y, por tanto, de comprender las consecuencias de nuestras acciones y comportamiento en el deterioro ambiental, tanto en nuestro entorno cercano como en el más lejano. De hecho, nuestra miopía es tan grande que "la mayor parte de la ciudadanía no se siente ecodependientes y considera que la ciencia y la técnica serán capaces de resolver todos los deterioros que ellas mismas crean. De forma mayoritaria procesa un optimismo tecnológico que hace creer, acríticamente, que algo inventarán para sustituir los materiales y recursos energéticos que son velozmente degradados en el metabolismo económico, o para restablecer la biocapacidad del planeta (...)" (Herrero, 2013, p. 287). Sin embargo, tememos que esto no es tan sencillo.

3. Indicadores de medición de la crisis ambiental y de cuidados

Resulta indudable el paralelismo existente entre la crisis de cuidados y la crisis ambiental, puesto que ambas son resultado del uso insostenible que históricamente se ha hecho de los cuerpos de las mujeres, así como de los recursos de la naturaleza. Es por esta razón que el ecofeminismo adopta indicadores utilizados por el ecologismo para hacer un paralelismo entre el tiempo de cuidado que las mujeres han dedicado históricamente al cuidado de otros cuerpos y del planeta, y la sobreexplotación a la que ha sido sometido el planeta a lo largo de los siglos.

Desde el movimiento ecologista se plantea el uso de indicadores como la ***deuda ecológica***. Este indicador, que mide la deuda contraída por los países industrializados con los países empobrecidos, sumaría los costos ambientales de la ocupación y explotación de los territorios, así como su contaminación, los cuales tienen relación directa con el cambio climático o con la pérdida de soberanía alimentaria en los países que se han expoliado. Si se aplica la perspectiva feminista a este proceso de sobreexplotación de la naturaleza la variable "tiempo" que las mujeres han dedicado a los cuidados, podemos hablar de la ***deuda de cuidados,*** entendiéndola cómo aquella que el patriarcado y el sistema capitalista han contraído con las mujeres de todo el mundo, principalmente con las más pobres, por el trabajo que han realizado y realizan gratuitamente, o de manera precaria, a lo largo de la historia.

Por otra parte, así como la ***huella ecológica*** se define como "el área de territorio productivo o ecosistema acuático necesario para producir los recursos utilizados y para asimilar los residuos producidos por una población definida con un nivel de vida específico donde sea que se encuentre esta área" (Rees, 1996, p. 34 en Bosch, Carrasco & Grau, 2005, p. 14); la ***huella de cuidados***, en paralelo, pone en relación el tiempo, el afecto y la energía amorosa que los seres humanos necesitamos para cubrir las necesidades de cuidados, tanto materiales (alimentarnos, permanecer limpios, amamantar, etc.) como inmateriales (afecto, cariño, consuelo, etc.), indispensables para la seguridad de la vida humana, los cuales son proporcionados, fundamentalmente, por mujeres.

El paralelismo que se hace entre estos indicadores es básicamente simbólico, ya que es muy complejo transformar en un valor numérico los cuidados que se dispensan a diario y que son la base para el cuidado de la vida

¿cómo medir el afecto? Sin embargo, sí que es útil para demostrar el desequilibrio que existe en el reparto de tareas y el tiempo dedicado a estas, un reparto que, a todas luces, es injusto e insostenible, principalmente para las mujeres y sobre todo para las más pobres.

Por tanto, si no queremos destruir la vida en el planeta, lo que equivaldría a terminar con nuestra propia especie, debemos comenzar a considerar que nuestra vida no depende del proceso de acumulación, sino de poner la ***vida en el centro***, siendo este el principio fundamental de la Pedagogía de los cuidados que estamos construyendo en InteRed, y con la cual abogamos por situar en el centro del modelo de desarrollo el sostenimiento de la vida y el bienestar colectivo.

La Pedagogía de los cuidados para transitar hacia la sostenibilidad de la vida

Para conseguir los fines que propone el ecofeminismo, creemos indispensable, como ya ha mencionado Guillermo Aguado en el primer capítulo de esta publicación "organizar los procesos educativos de modo que se garantice esta centralidad de la vida: que el currículo, las metodologías, la organización escolar, los sistemas educativos... y en general todos los elementos pedagógicos, atiendan de forma prioritaria a la sostenibilidad de la vida. Conlleva que en los muchos casos en que la vida entre en conflicto con el capital, se le dé prioridad absoluta a la primera, al tiempo que se denuncia y se desmontan los sistemas que priorizan al segundo".

Uno de estos saberes esenciales es el de comprender la interdependencia y la ecodependencia de toda la vida en el planeta, lo que implica la dependencia del ser humano respecto al resto de la vida. La vida animal, vegetal y de cualquier tipo podría sostenerse perfectamente sin la intervención humana; sin embargo, en estos momentos en que el ser humano habita de forma tan destructiva numerosos rincones del planeta, la vida, para sostenerse, requiere de la participación activa de hombres y mujeres comprometidas con la supervivencia de los ecosistemas amenazados.

Esta mirada integral supone un modo diferente de ver la realidad, enfocando al conjunto y buscando el bien colectivo en lugar de limitarse a la visión chata que solo atiende al beneficio individual. Es una propuesta educativa para mirar al planeta, al territorio, a la comunidad, a la diversidad, y adquirir así conocimientos cercanos a la vida que nos permitan alcanzar el mayor

grado posible de felicidad personal y social.

Una educación que ponga los cuidados como guía para tomar las decisiones implica una visión no-dual de la realidad que sirva para superar el modelo que escinde el cuerpo del alma, la naturaleza de la cultura, la ternura de la agresividad, lo masculino de lo femenino..., y que asigna a las mujeres y hombres roles y características diferenciadas. Y que, en su lugar, reconozca la potencialidad existente en todas las personas y la consiguiente corresponsabilidad para hacerse cargo de los cuidados necesarios para el sostenimiento de la propia persona, del grupo, del entorno y, en definitiva, de la vida

Orientar la educación a la sostenibilidad de la vida partiendo del reconocimiento de la injusta desigualdad de oportunidades que viven las mujeres e implicando a los hombres en la corresponsabilidad de los cuidados, tiene consecuencias directas en toda la comunidad educativa. Una de ellas es la radical disminución de la violencia y el compromiso por su erradicación en toda la sociedad.

Por destacar algunos de los aspectos concretos que conllevaría aplicar una Pedagogía de los cuidados, destacamos las siguientes propuestas, que no han de verse como recetas o metas alcanzables sino como indicadores del camino a trazar:

- Visibilizar y denunciar la crisis de cuidados y la crisis ambiental.
- Colocar la vida en el centro, experimentar alternativas de otra vida posible.
- Vincularse al territorio más próximo con una conciencia planetaria.
- Incentivar la participación y un modelo de pensamiento crítico.
- Disfrutar y aprender de la diversidad.
- Recuperar y valorizar los saberes para la sostenibilidad de la vida históricamente transmitidos por las mujeres.
- Adaptarnos a una nueva manera de consumir decreciendo para sostener.
- Entender que formamos parte de la naturaleza.
- Establecer redes de colaboración con proyectos alternativos en lo económico, lo social, lo educativo...

Para terminar, queremos concluir subrayando que **las diferentes corrientes ecofeministas, y su aplicación en la Pedagogía de los cuidados, nos permiten hacer la transición hacia unos modos de vida sostenibles; provocando una profunda transformación no solo de la manera en la que nos relacionamos los seres humanos y organizamos la sociedad, sino también del modo en que nos relacionamos con la naturaleza; y cambiando en ambas las formas de dominación por fórmulas de liberación, cooperación y, en definitiva, de cuidados.**

Notas

1 Recomendamos la lectura completa de la "Declaración política V Asamblea de Mujeres de la Vía Campesina"

Buen Vivir y Pedagogía de los cuidados

Víctor Quilaqueo G.
Forma parte del Centro de Políticas Públicas para el Socialismo (Guatemala).

Introducción

Tal como hemos recorrido en los textos que componen esta publicación colectiva, poner el énfasis en la construcción de una propuesta de Pedagogía de los cuidados consiste fundamentalmente en crear un paradigma cuyo centro de gravedad sea la vida misma; donde la urgencia sea enfrentar la crisis actual de los modelos de enseñanza y aprendizaje; y la necesidad sea recuperar una perspectiva dialógica que conecte las aulas y procesos educativos, con una manera nueva de ser y estar en el mundo.

Como hemos podido leer hasta este punto, la formulación de tal proyecto no puede realizarse en la soledad o fragmentación de una disciplina; no es solo tarea de educadores, educadoras, tomadores o tomadoras de decisión el analizar el panorama actual e impulsar sus transformaciones, sino que es una convocatoria a reconocer los límites del paradigma actual y actuar para cambiarlo. En efecto, el decálogo de competencias y conceptos que nos propone InteRed en el primer texto de la presente publicación, nos invita a una revisión crítica de la trama que construye socialmente la red de cuidados en que estamos insertas e insertos.

Este pensar pedagógico se inscribe en lo que señala José de Souza Silva:

Pensar pedagógicamente es pensar filosóficamente el cambio social desde y hacia el proceso educativo. Reflexionando críticamente desde la filosofía sobre las relaciones entre la sociedad y la educación, la pedagogía contribuye a la emergencia de otra sociedad y de otra educación para construirla (De Souza, 2013, p. 475).

Ya vimos cómo la Pedagogía de los cuidados apunta en un camino de transformación general y que autoras como Alicia de Blas (2012, 2014) o Victoria Vázquez (2012) ponen especial énfasis en conectar estas narrativas de transformación con otras coexistentes en diversas latitudes, con prácticas, saberes y paradigmas que en el mundo globalizado y neoliberal pugnan por construir mundos posibles.

Tendremos por lo tanto una apertura desde la pedagogía (y la filosofía) para mirar lo que otros y otras están haciendo y buscar revertir un escenario en crisis. No obstante, también resulta importante incorporar una lectura histórica del período en general, pues aquellos puentes que nos esforzamos en construir nos hablan igualmente de un movimiento en el tiempo y en el espacio compuesto por muchas personas que luchan por cambiar el panorama actual en que nos encontramos o por volver a poner en el centro otras concepciones que

vayan más allá que las nociones del mercado.

En este sentido, cuando hablamos de una vinculación entre Pedagogía de los cuidados y el Buen Vivir, optamos primero por detenernos y mirar aquel escenario en crisis que comparten, pues veremos que la solución a las contradicciones que desde uno u otro lugar se están proponiendo, se relacionan con un escenario global de resistencias y respuestas a un modelo económico que nos tiene a todas y todos conectados.

Una vez caracterizado este escenario en crisis, veremos que desde otras comunidades, con otros saberes y desde otras latitudes, al igual que nosotras y nosotros desde la Pedagogía de los cuidados, están planteando propuestas en la arena pública para ser discutidas y tomadas en cuenta a la hora de pensar globalmente nuevas maneras de sociedad.

Crisis, resistencias y propuestas

Investigaciones, informes, producciones académicas y artísticas desde las más diversas ramas del conocimiento humano vienen examinando el panorama de crisis al que hacemos referencia. Sin embargo, la crisis del capitalismo, en abstracto, no se logra comprender si no va de la mano con las nociones de concentración y desigualdad. Estos dos conceptos resultan fundamentales para caracterizar un período relativamente breve pero muy intenso, en el que un grupo específico ha logrado concentrar enormes cantidades de riqueza y hacer crecer las asimetrías en beneficio propio.

La crisis actual del sistema capitalista tiene la particularidad de surgir como resultado de una transformación a escala planetaria de los intereses del mercado como fin casi exclusivo para la producción y transacción de mercancías. Autores como David Harvey (2007) nos explican que la forma histórica del modelo actual centra sus actividades en la generación de riquezas por medio de una aceleración de los intercambios comerciales, y no en la producción de bienes o servicios localizados en determinados territorios o países. Esta crisis actual del capitalismo se ha ido formando desde la década de los 70 del siglo XX, cuando las economías centrales a nivel mundial modificaron las normas que limitaban las acciones de sus empresas y compañías para darle curso a un espiral de extracción y acumulación de riquezas que nos dijeron sería en beneficio de todos y todas. Esta redefinición de las funciones económicas de todo el sistema productivo es lo que se conoce como neoliberalismo.

En el marco de los procesos de neoliberalización, dichas compañías, en alianza con gobiernos y entidades financieras, comenzaron a disputar los espacios que tradicionalmente estaban en manos del Estado para maximizar sus beneficios. Salud, educación, vivienda y servicios sanitarios pasaron de la órbita gubernamental a la cartera de clientes de empresas privadas. Este protagonismo de la iniciativa privada ha modificado en pocas décadas la faz de la tierra y ha afectado de manera ineludible a poblaciones, países y comunidades que antes se consideraban excluidos de los procesos del capital y de las tensiones que este genera.

La libertad con la que cuentan las empresas en la actualidad, ha permitido que, en unión con todo tipo de gobiernos a lo largo y ancho de nuestro planeta, se establezca una relación intensiva de apropiación de recursos para el mercado, es decir, de bienes de la naturaleza devenidos en recursos, a la vez que una competencia viva por convertir los intereses de una entidad privada y lucrativa en los únicos detentores de estos bienes naturales y comunes.

El agua, los bosques, el aire, los glaciares y la fauna han sido incorporados de manera compulsiva al mercado de la producción y al circuito de la comercialización. Esto no es realmente una novedad, pues la larga historia de las formaciones económicas occidentales siempre ha ido de la mano de nociones que hacen de la naturaleza un bien apropiable; la diferencia, que ha sido denunciada por muchas voces, es que en la actualidad este proceso se ha acelerado y ha permitido que muy pocas personas y corporaciones detenten en sus manos una enorme cuota de poder y de recursos fundamentales para la vida humana.

Es lo que el premio Nobel de economía Joseph Stiglitz (2012) llama "el precio de la desigualdad". Y que informes de organizaciones como Oxfam, reafirman al señalar que:

Actualmente, el 1% más rico de la población mundial posee más riqueza que el 99% restante de las personas del planeta. El poder y los privilegios se están utilizando para manipular el sistema económico y así ampliar la brecha, dejando sin esperanza a cientos de millones de persona (Oxfam, 2016, p. 1).

En este proceso acelerado por las tecnologías y los medios de comunicación, el mercado ha cobrado una centralidad difícilmente contrarrestable y se ha hecho sentir en todos los rincones del planeta. Prueba de esta situación es el surgimiento de un fuerte debate sobre el cambio climático, que no es otra cosa que admitir que la onda expansiva de los mercados

pone en riesgo la sostenibilidad de la vida en nuestro planeta. No es menor insistir sobre este punto, pues es un elemento transversal del diagnóstico de la crisis: la expansión e intensificación de este modelo hace peligrar la diversidad, el bienestar, e inclusive la capacidad planetaria de regeneración (De Blas, 2014).

La crítica es compartida por los movimientos sociales, universidades e intelectuales. Y no solo en Europa, sino también en América Latina donde ha cobrado relevancia por ser esta la región donde mayormente se han sentido los efectos perniciosos de la concentración de los mercados, la falta de opciones para el desarrollo pleno de la vida y, en último término, el retroceso de algunas garantías anteriormente existentes. Por dar un ejemplo, una reciente investigación llevada a cabo por Oxfam (2016) afirma que América Latina es la región del mundo más desigual en cuanto a la distribución de la tierra. Los datos ofrecidos en su informe demuestran que la brecha entre los más ricos y el resto de la población ha aumentado enormemente en el último período. La extrema pobreza y la falta de programas y de políticas públicas inclusivas generan condiciones que impiden el desarrollo equitativo de sus comunidades. Esta situación se acentúa en aquellos grupos que sufren una desigualdad estructural endémica: las poblaciones campesinas y los pueblos indígenas.

No obstante, estas enormes dificultades, los movimientos críticos al modelo han sabido alzar su voz para llevar adelante alianzas y permitir pensar que "otro mundo es posible". Mapeos de conflictos, redes de defensores y defensoras de derechos humanos, asistencia técnica de la cooperación internacional, foros populares, manifestaciones callejeras multitudinarias, o el surgimiento de nuevos liderazgos en la figura de mujeres y hombres del campo y la ciudad, han puesto de relieve en todo el continente americano que el contenido intercultural de la respuesta de los movimientos sociales e institucionales es también político. No es solo la afirmación de la diferencia, sino también un llamado vivo a resistir la incorporación forzada a los mercados y la destrucción de la naturaleza. Como ha dicho Boaventura de Sousa Santos, ha sido el surgir de una epistemología del Sur:

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones cau-

sadas por el capitalismo y por el colonialismo (De Sousa Santos, 2010, p. 43).

El Sur, entendido como una metáfora de todos y todas aquellas y aquellos que históricamente han sido sometidos a condiciones de explotación, se transforma, producto de la grosera concentración de la riqueza a la que hemos asistido en estas primeras décadas del siglo XXI, en un concepto de carácter global. No es el sur geográfico, sino un Sur Global. Con todas las diferencias que uno puede llegar a imaginar, el llamado de los movimientos socioambientales, el movimiento indígena, el ecofeminismo, los movimientos políticos progresistas, y la propia Pedagogía de los cuidados que acá proponemos, comparten una lectura crítica propia de este Sur y construyen agendas comunes que, aunque pueden estar distanciadas por miles de kilómetros o en diferentes idiomas, apuntan fundamentalmente a cambios estructurales que a la luz del consenso neoliberal parecen radicales, pero que no son otra cosa que poner la vida en el centro y escuchar lo que tiene que decir la humanidad sobre su futuro.

El Buen Vivir, en este plano de confluencias y tensiones, viene a nosotros y nosotras como una cosmovisión que encierra en sí un conjunto de mandatos y valoraciones sobre la forma en que deben relacionarse las comunidades humanas y no humanas con que convivimos.

En tanto propuesta multidimensional, el Buen Vivir tiene un recorrido propio que examinaremos brevemente. No obstante, antes de sumergirnos en sus profundidades, es importante pensar que el concepto de Buen Vivir o Vivir Bien irrumpe en la arena pública latinoamericana venido desde la memoria de las comunidades andinas indígenas y campesinas para plantear alternativas a la crisis planetaria. Es decir, no es solo una noción situada en el marco de fronteras nacionales de los países andinos del Cono Sur de América, sino que habilita todo un nuevo campo semántico para tratar con cuestiones como la justicia climática (Mendoza, 2009), el extractivismo (Gudynas, 2012), el desarrollo (Svampa, 2012), la educación (UNESCO, 2015; Walsh, 2013; InteRed, 2016). Y no es que el Buen Vivir sea una "solución" en el sentido utilitarista del término, sino que plantea un recorrido propio, con aprendizajes derivados de una larga duración y con nociones filosóficas que apuntan a establecer diálogos y nuevos consensos.

Boaventura de Sousa Santos denomina a este cruce de conocimientos e ideas con el término de "ecología de saberes", en el entendido de que:

No hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular (...) La ecología de saberes comienza con la asunción de que todas las prácticas de relaciones entre los seres humanos, así como entre los seres humanos y la naturaleza, implican más de una forma de conocimiento, y, por ello, de ignorancia (De Sousa, 2010, p. 34).

Buscar una relación entre la propuesta Pedagógica de los cuidados y el Buen Vivir, no es un ejercicio únicamente de curiosidad, sino de complementariedad. No entramos al "mercado de las ideas" para elegir entre sus góndolas alguna que nos sirva o nos ayude a hacer circular un producto más. Planteamos que, en las últimas décadas, la relación que existe entre la Pedagogía de los cuidados y el Buen Vivir es que comparten un mismo sistema ecológico de saberes que, por el hecho de reconocer sus propios límites, ha permitido dialogar interculturalmente a diversos actores. Pasa con nuestra propuesta y sus relaciones con otras temáticas como se ve en la presente publicación. Sucede también, como se verá, con el Buen Vivir en tanto cosmovisión andina que dialoga con otros saberes y perspectivas para pensar todas las esferas de la experiencia humana y su relación con la naturaleza.

Este proceso de entendimiento, de comprensión de diversas formas de conocimiento y de imaginación socio-política que significa el diálogo intercultural, es un componente clave de esta ecología de saberes pues nos impulsa a nuevas prácticas de conocimiento mutuo que no son atributos de unos/as o de otros/as, sino una necesidad de traducción "entendida como el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles. Se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el de parte homogénea" (De Sousa, 2010, p. 35).

En este plano, el Buen Vivir se inscribe como práctica intercultural, cuyo contenido social, político, y/o filosófico invita a aquella inteligibilidad recíproca. En tanto no es una formula, sino una cosmovisión y una práctica cultural dialógica, la propuesta de las comunidades campesino-indígenas de los Andes ha posibilitado impulsar en el mundo entero un proceso de crítica y reformulación de la convivencia humana. Así lo entiende Alfonso Ibáñez Izquierdo al reflexionar que:

Quizás el más sobresaliente sea el movimiento indígena continental, que no se contenta con la lucha por la tierra y el territorio, por la autonomía étni-

co-cultural o por la institución de Estados plurinacionales, que ya son asuntos mayores, sino que ahora defiende y propone el "buen vivir", no solo para ellos mismos sino como un aporte al mundo entero que está urgido de refundar la convivencia humana (Ibáñez, 2016, p. 214).

A ese aspecto queremos llegar, a la refundación de las relaciones sociales, y creemos que desde el Buen Vivir hay un punto concreto para establecer un diálogo.

El Buen Vivir como cosmovisión y filosofía

Como ya hemos explicado en trabajos anteriores (InteRed, 2016), el Buen Vivir nos ha llegado luego de procesos de traducción del concepto aymara de suma qamaña y del quechua sumak kawsay. Cada uno tiene su especificidad: el primero se ha traducido usualmente como Vivir Bien, mientras que del segundo ha surgido la noción de Buen Vivir. Ambos tienen, sin embargo, sus raíces en la cosmovisión de los pueblos andinos, y han acompañado en las últimas décadas las reivindicaciones y luchas antineoliberales planteadas por los pueblos indígenas y movimientos sociales (Acosta, 2010; De Blas, 2014; Ibáñez, 2016; InteRed, 2016).

Nos señala el autor uruguayo Eduardo Gudynas que "en sus primeras expresiones formales, el Buen Vivir se cristalizó en las nuevas constituciones de Ecuador (aprobada en 2008) y Bolivia (2009). Ese paso sustantivo fue el producto de nuevas condiciones políticas, la presencia de activos movimientos ciudadanos, y el creciente protagonismo indígena" (Gudynas, 2011, p. 3).

Esta emergencia del horizonte político del Buen Vivir o del Vivir Bien, no solo hizo que el pensamiento crítico occidental se volcara a comprender, traducir y analizar el suma qamaña o el sumak kawsay, sino que otros pueblos indígenas del continente americano también comenzaran a reivindicar sus propias propuestas filosóficas contenidas en la tradición lingüística y cultural de cada uno. Es el caso del concepto mapuche del kvme felen, traducido también como Buen Vivir, y que permite a organizaciones sociales, políticas y culturales del pueblo mapuche en Argentina y Chile establecer un lenguaje de interlocución con el Estado para disputar la hegemonía de un discurso desarrollista, modernizador y racista. Atestiguan este esfuerzo publicaciones como la impulsada por la Confederación Mapuce de Neuquén (Argentina) bajo el título "Propuesta para un Kvme Felen Mapuce" (2010) en la que se documenta y comparte

lo que denominan "el sistema de vida del Pueblo Mapuce, que significa estar en equilibrio con uno mismo y con los demás (...) Queremos Vivir Bien, desde lo que fuimos ancestralmente y desde lo que hoy consideramos necesario para nuestro pueblo" (Confederación Mapuce de Neuquén, 2010, p. 9).

Lo mismo sucede con el Consejo Maya Chilam B'alam del pueblo k'iche' en Guatemala, que en el caso de la defensa de los lugares sagrados mayas frente a los megaproyectos extractivos, expresan la necesidad de repensar el discurso del desarrollo: "El concepto de desarrollo -dicen- es entonces seriamente cuestionado y en su lugar se habla de desarrollo alternativo o post-desarrollo, un concepto que engloba en su conceptualización diferentes saberes, el Sumak Kawsay de las culturas andinas el que se ha traducido como buen vivir" (Consejo Maya Chilam B'alam de los K'iche's, 2012, p. 95)

En este punto, el Buen Vivir no es solo una noción traducida de un idioma a otro, sino que es un concepto político construido interculturalmente desde cosmovisiones diversas para habitar un escenario político en crisis estructural. Es posible que mucho de lo que se ha escrito sobre este tema se centre sobre todo en los importantísimos procesos constitucionales de países como Bolivia y Ecuador, que fundamentaron parte de sus reformas a la carta orgánica en la traducción intercultural del suma qamaña y ***sumak kawsay.*** No obstante, la noción de Buen Vivir que nosotros queremos referir tiene que ver con la perspectiva sustantiva de las relaciones entre las sociedades humanas y la naturaleza, y no solamente en sus expresiones políticas formales.

Siguiendo a Gudynas (2011), podemos comprender que el Buen Vivir sea una noción debatida desde diversas disciplinas y lugares de enunciación que han buscado a su vez relacionar el término con ideas como "cultura", "filosofía", "ontología", pero que "reconociendo esas especificidades -dice el autor- es posible precisar que el Buen Vivir puede ser entendido como una plataforma donde se encuentran múltiples ontologías" (Gudynas, 2011).

Cosmovisión, lugar de observación, categoría política, traducción consensuada, lo cierto es que la propia trayectoria de la noción ha generado, entre intelectuales y activistas de diversos lugares del mundo, un proceso de imaginería conceptual que permite tener trabajos detallados sobre la naturaleza histórica de estos conceptos. Es el caso de Schavelzon (2015) o de Acosta (2010), quien lo ve próximo a una filosofía indígena o lo nombra como cosmovisión y lógica, para final-

mente definirlo como una "categoría en la filosofía de vida de las sociedades indígenas ancestrales" (Acosta, 2010, p. 10).

Para el caso que nos reporta, el Buen Vivir es una noción flexible, pero situada en un contexto determinado de producción crítica de saberes; tiene una historicidad de muy larga duración, pero ha tenido alta visibilidad en el contexto actual de crítica al modelo neoliberal que antes hemos referido. No es nuestra intención proponer una definición cerrada del Buen Vivir con la cual llegar a las aulas, solo referiremos hasta aquí la constelación de ideas clave que podemos identificar como elementales para pensar este concepto desde nuestra experiencia y no objetivarlo como una formula o como algo que nos es del todo imposible de conocer:

(...) por la diversidad de elementos a los que están condicionadas las acciones humanas que propician el Buen Vivir, los bienes materiales no son los únicos determinantes. Hay otros valores en juego: el conocimiento, el reconocimiento social y cultural, los códigos de conductas éticas e incluso espirituales en la relación con la sociedad y la Naturaleza, los valores humanos, la visión de futuro, entre otros" (Acosta, 2010, p. 11).

Por un momento, es importante detenernos para pensar en la importancia de querer replantear la manera en que nos relacionamos con la naturaleza, con lo íntimo, entre nosotros y nosotras, entre lo diverso y lo homogéneo. Son, como citábamos recién, valores en juego que se configuran en todo momento de manera simultánea e integral como proyecto basado en el respeto, en una relación particular con el cuerpo, con el territorio, con la naturaleza y con el tiempo presente-pasado.

Bien lo saben las mujeres del pueblo maya-xinca de Guatemala que, reunidas en una organización feminista comunitaria llamada Amismaxaj, se movilizan en defensa de un territorio, ya no solo entendido como Madre Tierra o Pachamama, sino como la integración del propio cuerpo que es a su vez el primer territorio con que todas y todos contamos. La defensa de uno, es la defensa de todos. Las agresiones a uno, son laceraciones en otro:

De esta cuenta que las mujeres xinkas, hemos iniciado un proceso histórico de defensa de nuestro territorio cuerpo, por eso nos pronunciamos públicamente y ante nuestras autoridades indígenas para la erradicación de la violencia contra las mujeres, y unido a ello hemos gestado la lucha de defensa territorial en la montaña contra las 31 licencias de exploración y explotación

de minería de metales, porque comprendemos la armonización que existe entre cada una de estas energías para promovernos la vida con dignidad, y porque toda forma de explotación de los bienes naturales es una forma de violencia contra la tierra y contra las mujeres y hombres que convivimos con ella (Cabnal, 2010, p. 24).

Como vemos, el Buen Vivir es también una conciencia crítica activa que genuinamente debería facilitar procesos de cambio en todo el orden de la vida. Lo que nos dicen las feministas comunitarias del pueblo xinca es la redefinición de la totalidad de las relaciones sociales, ambientales, económicas, afectivas, entre mujeres, hombres, naturaleza, cuerpo y el tiempo presente desde el cual se actúa, pero en la búsqueda de un propósito que apela a la plenitud y la felicidad:

Desde las cosmovisiones y sabidurías ancestrales, de los pueblos originarios (...) intelectuales indígenas y no indígenas rescatan e intentan reconstruir para el momento histórico contemporáneo el paradigma ancestral del "buen vivir" /"vivir bien" que significa: vivir "la vida plena", o vivir "la vida en plenitud", que nosotros interpretamos como el sueño colectivo de "ser feliz en la diferencia" (De Souza, 2013, p. 503).

Quien conozca más sobre el Buen Vivir se dará cuenta de inmediato de que la noción flexible que adoptamos para dialogar desde una propuesta Pedagógica de los cuidados, la hemos ido construyendo teniendo a la vista diversos documentos, opiniones y experiencias. No obstante, compartimos una síntesis que hiciera Eduardo Gudynas, cuyo intento por agrupar algunos aspectos en ciertos ejes nos parece pertinente a la hora de habilitar y transitar puentes interculturales que esperamos se vivencien en nuestras aulas. Plantea Gudynas (2011, pp. 15-16) que todas las diversas expresiones del Buen Vivir comparten una serie de elementos comunes:

- **La construcción de otra ética para reconocer y asignar valores**: donde la Naturaleza no es un objeto de valor apropiable ni el mercado el centro de las relaciones humanas.
- **El proceso activo de descolonización de saberes:** en el cual se abandona la pretensión de saberes privilegiados y exclusivamente autorizados para determinar lo deseable y las maneras de nombrar el mundo.
- **El dejar atrás la racionalidad de manipulación e instrumentalización**: en tanto el Buen Vivir es un espacio donde se abandona la pretensión de manipular lo que nos rodea para convertirlo en medios de nuestro beneficio.

- **Una vocación orientada al diálogo:** que es reflejo de sus otros atributos que le impiden reducir el sentido de la naturaleza y la humanidad a mercancías o a constituirse como una versión hegemónica.
- **Un conjunto de concepciones alternas de la Naturaleza:** el Buen Vivir cobija distintas formas de disolver la dualidad que separa la sociedad de la Naturaleza y reposiciona al ser humano como integrante de la trama de la vida.
- **Una ampliación de las comunidades:** puesto que desde el Buen Vivir las sociedades no están restringidas a las personas y hay lugar en ellas para lo no-humano.
- **Un lugar para las vivencias y los afectos:** en tanto la base material es clave para la existencia de las comunidades y no se restringe solamente a estas expresiones.

Como hemos visto, el Buen Vivir es una cosmovisión, una filosofía, que viene del campo social indígena-campesino de los Andes. Y aunque puede parecer muy ajeno, la noción misma del ***sumak kawsay*** tiende un manto largo hacia otras expresiones que apuntan a cuestionar el estado actual de las relaciones de las sociedades humanas con la naturaleza, las posiciones de subordinación, la colonización del territorio cuerpo y en definitiva la reducción de la dignidad y felicidad a pálidas piezas de intercambio comercial.

Buen Vivir y Pedagogía de los cuidados: puntos en común y desafíos pendientes

El esquema del ***Iceberg***, que compartimos en otras páginas de esta publicación, representa en su parte alta y visible al mercado y aquel entramado de producción, consumo y acumulación que es también la recreación de un modo específico de concebir las relaciones sociales con las otras partes que aparecen sumergidas. Y el punto bajo e invisible, lo que está bajo la línea del horizonte, hace referencia a la red de sostenibilidad de la vida (naturaleza, cuidados...). La representación del sistema de relaciones visibilizadas e invisibilizadas, hegemónicas y subalternas, es lo que conocemos como "conflicto entre el capital y la vida" (De Blas, 2014, p. 7). Esta es la tensión central de aquel esquema, en el cual la vida, los cuidados y la naturaleza se subordinan a la lógica del capitalismo y la generación de valor y mercancías para y desde los mercados en beneficio de cada vez menos personas.

La tarea de "poner la vida en el centro" significa, en este sentido, una perspectiva integral de cambio que dialoga abiertamente con el compromiso ético del Buen Vivir que veíamos más arriba. Cuando Alicia de Blas nos invita a pensar en la sostenibilidad de la vida, básicamente nos llama a pensar en ese cambio de valores, en una mirada centrada en otro tipo de derechos, con enormes desafíos para pensar la justicia, lo propio y lo próximo. Nos dice:

Hemos dicho que los mercados capitalistas ocupan el centro en nuestro modelo de desarrollo, pues bien, con nuestra Revolución de los Cuidados queremos poner la sostenibilidad de la vida en el centro, es decir, descentrar a los mercados para ponerlos al servicio de la vida y situar esta como eje o prioridad en torno al que organizar nuestras sociedades. Por tanto, nuestra propuesta va mucho más allá de revalorizar o redistribuir los cuidados, como si fuera posible hacerlo sin alterar la lógica dominante. Nuestra propuesta es cambiar de lógica para darle la vuelta al sistema, para transformarlo desde la raíz (De Blas, 2014, p. 14).

De Souza Silva, evaluando de manera similar la situación crítica a la que hemos llegado de la mano del capitalismo moderno, se pregunta esta vez por la idea del progreso, y propone pensar la pedagogía como elemento para configurar un nuevo tipo de sociedad que atienda otros fines y tenga como meta "el ser feliz":

Después de siglos de la "idea de progreso" y décadas de la "idea de desarrollo", la humanidad nunca estuvo tan desigual y el planeta tan vulnerable. ¿Cómo revolucionar la pedagogía para cambiar este estado de cosas desde el proceso educativo? Una opción es instituir "la vida" como fuente y fin de la educación, comunicación, cooperación e innovación y reemplazar el "ser desarrollado" como meta por el "ser feliz" como fin (De Souza, 2013, p. 471).

La redefinición de todo el sistema económico y social de las relaciones humanas es un tópico permanente en el campo de acción impulsado desde la "plataforma para ver el mundo" que es el Buen Vivir. Y el sentido transversal del llamado a la acción, basado a su vez en la experiencia y evaluaciones críticas del tiempo presente, constituye un vínculo muy fuerte con la propuesta de la Pedagogía de los cuidados, así como también con otras propuestas pedagógicas en el mismo sentido.

"Una pedagogía para superar un mundo en crisis" nos dice Guillermo Aguado en el texto de esta misma publicación y nos invita a pensar la crisis como algo estructural, como una línea de base sobre la cual debemos construir un diagnóstico crítico y compro-

metido con la creación de modelos que apunten siempre para el mismo punto de fuga: la sostenibilidad de la vida y la urgencia de construir alternativas colectivas, en este caso desde la pedagogía (y su función filosófica y política) centrada en una comunidad educativa formal, pero con la mirada puesta en el conjunto de transformaciones.

El juego de las escalas, de lo global a lo particular y de ahí nuevamente a lo global, en un ida y vuelta, es también otro de los puntos de coincidencia con el Buen Vivir. Y es un punto no menor, en tanto que la propuesta del Buen Vivir/Vivir Bien viene fraguando su camino desde los márgenes de economías secundarias, colonizadas, con cuerpos que han sido víctimas de procesos de pauperización, racismo, segregación y exterminios, y que aun así ha logrado persistir y replegarse en algunos momentos, para luego volver a surgir en la voz de aquellos y aquellas que demandan un cambio en todo sentido y a todo nivel. La filosofía andina del Buen Vivir es ahora una idea central para muchos grupos movilizados en mejorar sus condiciones de vida, y también parte de textos constitucionales, que ha permitido enriquecer la ecología de saberes críticos tradicionales venidos de las academias del Norte Global. No solo eso, es también una idea central a la hora de examinar las crisis ambientales y pensar en alternativas:

El Buen Vivir, entonces, se proyecta, adicionalmente, como una plataforma para discutir respuestas urgentes frente a los devastadores efectos de los cambios climáticos a nivel planetario. El crecimiento material sin fin podría culminar en un suicidio colectivo, tal como parece augurar el mayor recalentamiento de la atmósfera o el deterioro de la capa de ozono, la pérdida de fuentes de agua dulce, la erosión de la biodiversidad agrícola y silvestre, la degradación de suelos o la acelerada desaparición de espacios de vida de las comunidades locales (...) En ese sentido se habla incluso de "la revolución mundial del Vivir Bien" (Acosta, 2010, p. 13).

El léxico de la respuesta a las urgencias, pero con perspectiva de largo plazo, es otro de los elementos que comparte la ontología del Buen Vivir, no solo con la Pedagogía de los cuidados, sino también con todas aquellas que promueven una mirada humanista de la educación.

En efecto, la educación como proceso, y a la vez como plataforma para el cambio, es una de las apuestas que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea en un documento publicado en 2015 al que

llamaron "Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?". Las primeras páginas de aquel texto, al igual que lo hemos hecho en los nuestros, se dedican a caracterizar la crisis del modelo actual de acumulación y a exponer también los riesgos que este esquema supone para la sostenibilidad de la vida:

La educación no puede resolver por sí sola todos los problemas del desarrollo, pero una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo (UNESCO, 2015, p. 10).

Un poco más adelante, la misma organización internacional valora en su análisis, como algo necesario, la apertura a diálogos entre cosmovisiones distintas, retomando el sumak kawsay para pensar en la creación de un nuevo patrimonio común de saberes:

El futuro de la educación y el desarrollo en el mundo de hoy necesita que prospere el diálogo entre cosmovisiones distintas con el objetivo de integrar sistemas de conocimiento originados en realidades diferentes y crear nuestro patrimonio común. Las voces del Sur tienen que ser oídas en los debates internacionales sobre la educación. Por ejemplo, en las comunidades andinas de América Latina, el desarrollo se expresa mediante la noción de sumak kawsay, vocablo quechua que significa 'buen vivir'. Este sumak kawsay, que tiene raíces en culturas y cosmovisiones indígenas, ha sido propuesto como concepción alternativa del desarrollo y ha pasado a formar parte de la Constitución de Ecuador y Bolivia (UNESCO, 2015, p. 31).

En el texto "La revolución de los cuidados. Tácticas y estrategias" (De Blas, 2014) la autora realiza una lectura con mayor detenimiento sobre los límites y potencialidades de este diálogo intercultural, que no es solo una amalgama, una especie de crisol de saberes, sino que es un espacio de interacción de conocimientos y aprendizajes donde estos no se piensan previamente organizados. Por el contrario, en un proceso de escucha activa, de creación colectiva, de acción política y de efectivo diálogo intercultural, podría llegarse a una revisión enriquecida del presente y construir con eso el tiempo que está por venir:

Si, por el contrario, conseguimos abrirnos e incluir la diversidad de la experiencia humana en nuestro sueño de otro mundo posible, podremos reconocer por ejemplo la imprescindible aportación que los cuidados, vinculados a la experiencia femenina del mundo, hacen al bienestar o la importancia de estar en equilibrio con la naturaleza y vincularnos a sus procesos, como sabría cualquier campesina o campesino. Así, también podríamos empaparnos de propuestas como la

que muchos pueblos indígenas están haciendo desde su propia cosmovisión, tratando de recuperar su identidad tras siglos de colonización, pero de manera dinámica, para poder revisarla desde el presente y proyectarla al futuro (De Blas, 2014).

A modo de conclusión.

Una visita al Instituto de la Asociación de Estudios y Proyectos de Esfuerzo Popular - EPRODEP de Ciudad Quetzal, Guatemala, resulta apropiada para delinear algunas conclusiones preliminares, ya que es una de las experiencias que presentamos en otra de las secciones de esta publicación que expresa muy bien un tipo de preocupación que podríamos decir es abarcativa. Ubicado en uno de los patios interiores, a plena vista de todas y todos los que estudian y trabajan, un mural sintetiza en cuatro renglones una mirada sobre la vida, los cuidados y nuestro papel en aquel proceso.

Ahí radica una de las características del Buen Vivir y de la propuesta que hacemos, el hecho de que es simultáneamente una demanda cotidiana y un fruto de cosmovisiones situadas en procesos de larga duración; una apertura critica más usual de lo que creemos, que tiene el potencial de apoyarse y verificarse en espacios educativos para potenciar nuevas formas de comprender nuestra relación con la naturaleza y nosotros mismos.

Imagen 2. Mural en un patio del Instituto Privado en Educación Básica Ciudad Quetzal (Guatemala), que nos recuerda que en los centros académicos la reflexión sobre la vida, el bienestar y nuestro lugar como sociedad, es permanente y se plasma de maneras diversas.

Fuente: Fotografía del autor, Ciudad Quetzal, Guatemala, 2017

Como hemos podido leer hasta aquí, la propuesta de la Pedagogía de los cuidados supone inflexiones o giros radicales para el contexto actual de concentración económica y ortodoxia del mercado. Uno de ellos tiene una perspectiva integradora de la vida que se plantea al decir "poner la vida en el centro"; mientras que el otro elemento supone pensar la salida de la crisis de los cuidados mirando otras experiencias, otros y otras referentes.

Es ahí donde los límites de ese saber situado se abren a otras formas de comprender, interpretar y relacionarse con el mundo, acercándose a una

de las premisas del Buen Vivir, que no es otra que saber vivir la vida o vida plena (Schavelzon, 2015).

No se puede entender la relación entre la Pedagogía de los cuidados y el Buen Vivir si no se ve el proceso histórico en que dichas nociones se encuentran. No es que desde la pedagogía se eche mano de un repertorio de ideas al azar, sino que son nociones que están efectivamente vinculadas por las tramas de la globalización, las redes a nivel mundial, las crisis y las alternativas a un mundo centrado en la acción predatoria de las empresas y no en los lazos sociales y afectivos.

La globalización es el período tecnológico e histórico que nos toca vivir; el neoliberalismo una de sus vertientes ideológicas con la que se organiza la producción social de la vida material; pero también la participación activa y consciente de los pueblos en este panorama ha resultado vital. En un principio decíamos que la notoriedad del Buen Vivir en Latinoamérica y el mundo se debe a hitos políticos en contextos democráticos, es decir, en la concurrencia de opiniones en un espacio público en disputa. Vimos también cómo estas nociones no son incorpóreas, sino que están en la memoria, en los territorios y cuerpos de comunidades indígenas y no indígenas concretas, que se movilizan con diversos medios, idiomas y recursos, pero que confluyen en una perspectiva sobre aspectos elementales de la vida, como la felicidad, la relación con la naturaleza y por supuesto el cuestionamiento de las dinámicas de dominación graficadas sucintamente en el Iceberg que acompaña las páginas de esta publicación.

Este panorama, que no es solo de crisis, sino también de ebullición de propuestas y prácticas, es el que nos permite decir, sin titubear, que la Pedagogía de los cuidados que estamos construyendo comparte con la cosmovisión andina del Buen Vivir/Vivir Bien la preocupación por la producción de saberes no hegemónicos que vayan construyendo un camino de cambios radicales y una amalgama de principios; que permitan desplazar la instrumentalización de la naturaleza, los cuerpos, saberes y cuidados en beneficio de un futuro posible; y cuyo centro no sea otra cosa más que la vida misma.

La realidad escolar y la Pedagogía de los cuidados

Luz Elena Patarroyo López
Forma parte del Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz - CINEP/PPP (Colombia).

La realidad escolar nos interpela

En los últimos años se han puesto en evidencia tres realidades que, aunque palpables, eran invisibles para la mayoría de los seres humanos. La primera, que la vida humana y la vida en el planeta son solo posible en un entramado de interdependencias de ecosistemas en la que las posibilidades de sobrevivencia de los seres humanos, como los de cualquier especie en el planeta, están íntimamente vinculados. Esa interdependencia posibilita la armonía biológica y social de nuestro vivir, en entramados infinitos de cooperación, cuidado y solidaridad. La segunda, que los seres humanos hemos afectado de manera definitiva a este entramado de interdependencias al activar dinámicas de "desarrollo" depredadoras, mercantilistas y contaminantes, bajo el criterio equívoco de que la naturaleza está al servicio de los seres humanos y debe ser dominada por ellos. La tercera, que esta visión de relaciones depredadoras y dominantes, que no son solo de los seres humanos hacia la naturaleza, sino también entre los seres humanos, ha llevado a la creación de guerras, pobreza, esclavitudes, discriminaciones y violencias de diverso tipo.

Estas tres realidades generan desafíos en diversos campos de la vida humana. En el ámbito educativo los desafíos son muchos. Algunos de ellos pueden ser expresados en preguntas de este tipo: ¿cómo niños, niñas, adolescentes y jóvenes deben ser socializados en este sistema dominador-depredador para que no se reproduzca esta perspectiva, sino por el contrario una en la que predomine la solidaridad, el cuidado mutuo, la cooperación y en definitiva el amor entre los seres humanos?; ¿cómo estas formas de socialización de esta nueva perspectiva cuidadora y cocreadora de la vida, al ser comunicada y promovida en estas nuevas generaciones, posibilitan el surgimiento de un nuevo paradigma que permee la sociedad, la familia, la escuela y a cada ser humano?; ¿qué estrategias y tácticas debemos impulsar para que sea posible la socialización en este nuevo paradigma en las instituciones educativas, de tal forma que se transformen las maneras de gestionar lo educativo, el currículo, el conocimiento, las relaciones en la escuela?

La realidad escolar nos interpela aún más

En este momento es posible constatar una crisis en el sostenimiento de la vida humana y no humana que se refleja en lo cotidiano, en la calle, en la familia, en la sociedad, y de manera especial en la escuela. Y que, aunque en muchos contextos esta responde

a la lógica capitalista, puede ser un lugar privilegiado por las posibilidades de transformaciones curriculares (además de en la familia) para la educación moral y ética de la niñez y la juventud. Esto posibilitaría aprendizajes hacia la convivencia no violenta, el respeto a la vida en todas sus manifestaciones y su desarrollo integral.

Una de las manifestaciones de esta crisis en el sostenimiento de la vida, y que permea hondamente la escuela, es la inequidad en las relaciones de género reflejada en la "visión androcéntrica de la cultura, de su trasmisión en los usos familiares y en los currículos escolares; tal visión ha generado y está generando humillaciones, violencia contra las mujeres, guerras en los pueblos y entre Estados, subordinación y minusvaloración de lo considerado femenino" (Vázquez, Escámez & García, 2012, p. 10).

Evidencia de ello son los resultados de diversas investigaciones en la escuela, entre ellas la realizada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP[1]. En esta se muestra, entre diversas contradicciones y paradojas de la cultura escolar, que "la escuela imparte a través de imposturas y discursos en los espacios institucionales visibles una educación para la igualdad de los sexos mientras que en las dinámicas cotidianas promueve una educación sexista". Así lo reflejan los resultados de las encuestas realizadas a las y los jóvenes de educación secundaria de cinco instituciones educativas del ámbito público en Bogotá (Colombia)[2], en las que se vincula lo femenino con sumisión, delicadeza, servilismo ante los hombres y ante los ideales masculinos. También reflejan que los jóvenes continúan valorando acríticamente el rol tradicional de la mujer-objeto, del ser decorativo y reproductor de la especie.

Las jóvenes encuestadas también enjuician duramente a aquellas que se quieren apartar de estos roles femeninos convencionales, censurando agudamente sus afanes de cambio, porque han aprendido a rechazar aquello que el sistema les señala como algo peligroso y antinatural. Por último, en esta investigación se evidenció la existencia de un grupo de adolescentes encuestadas que ejercen una "brumosa", y a veces mal entendida, identificación de las posibilidades de equidad entre ambos géneros buscando una pretendida igualdad con los hombres por la vía de imitar sus comportamientos más deplorables.

Al mismo tiempo, y de manera paralela, se observa que solo una minoría de las estudiantes construye representaciones progresistas de género, manifestadas estas en un abierto autorreconocimiento de carácter positi-

vo acerca de su condición de mujeres y del nuevo rol que deben jugar como tales. Igualmente, se pone de manifiesto que una cantidad pequeña, pero esperanzadora, de jóvenes encuestados muestra una construcción de valoraciones positivas acerca de la mujer y en particular de sus compañeras de estudio.

En relación con las representaciones sobre lo masculino, se encontraron dos tendencias: una mayoritariamente tradicional, y otra minoritaria de carácter progresista. La primera tendencia muestra representaciones cuya orientación básica devela una permanencia de los valores patriarcales. Para este grupo, ser masculino presenta características como ser fuertes, prepotentes y "tropeleros"[3]. Estos jóvenes se distancian de roles amables y receptivos por temor a ser catalogados como "maricas"[4] o cobardes. Las adolescentes, aunque en su mayoría predominan valoraciones tradicionales y terminan considerando de manera determinista que "así son los hombres", sí establecen algunas distinciones en las que cuestionan los comportamientos agresivos de estos. Por otro lado, una pequeña cantidad de las y los adolescentes consideran que los hombres deberían ser tiernos, cariños, comprensivos... (Piedrahita & Acuña, 2008, pp. 15 y ss.).

Los resultados de esta investigación pone en evidencia que en estas cinco instituciones educativas, como seguramente en muchas otras en distintos lugares del universo, tienen preponderancia los sistemas patriarcales que, además de ser formas de pensar el mundo y a quienes lo habitan, se materializan en normas, estructuras sociales, formas de relacionamiento y prácticas violentas que ponen a las mujeres, y a todos aquellos grupos y personas que se salgan de su esquema, en condición de desigualdad para su desenvolvimiento en la vida social. Una de estas formas violentas es el fomento de prejuicios que son interiorizados y replicados (Giddens, 1991) mediante "el pensamiento estereotípico en el que se utilizan categorías rígidas e inflexibles a partir de las cuales se otorga sentido al mundo y a las personas" (Palacios, 2015, p.75).

Estos resultados también ponen en evidencia que es necesario volver, una y otra vez, sobre el paradigma de género que abrió la posibilidad de cuestionar las bases biológicas de los comportamientos masculinos y femeninos, y entenderlos como productos culturales. Aún más, diversos intelectuales como Judith Butler, Gayle Rubin, María Lugones y Michael Focault llegan a afirmar que el sexo, el género y el deseo son construcciones históricas, políticas, sociales y culturales que

no están determinadas por la biología. De ahí, que sea un imperativo de este momento destacar una mirada relacional que busque superar las dicotomías que subvaloran las actividades femeninas como naturaleza y cultura, trabajo y familia, público y privado. Y entender que la vida, sus condiciones y situaciones son transformables hacia el bienvivir si se construyen desde la igualdad, la equidad y la justicia.

Entonces, ¿qué hacer en la escuela?; ¿cómo poner en evidencia la contradicción que supone que se promuevan discursos sobre la igualdad de los sexos, mientras se tienen dinámicas sexistas en lo cotidiano?; ¿cómo posibilitar cambios y hondas transformaciones en la cultura escolar que afecten las formas de pensar, sentir y actuar de los adultos, primero, y de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, luego?; ¿cómo poner en evidencia los estereotipos, como una construcción social y cultural que puede y debe ser transformada, que promueven una división del trabajo en función del sexo en base a la desigualdad social y económica entre los géneros?; ¿cómo hacer congruente la acción de la escuela con el verdadero y original significado de la educación de hacer aflorar y producir el crecimiento de potencialidades innatas del ser humano, más allá de preconcepciones sobre lo que es ser hombre o ser mujer?

Una opción: la Pedagogía de los cuidados

Posibilitar en la escuela un nuevo paradigma en la relación entre los géneros que se aparte del androcentrismo y el patriarcalismo supone considerar lo femenino y las prácticas de lo femenino como parte de lo humano y de lo ciudadano. Una de las prácticas de mayor preponderancia asignada a lo femenino es el cuidado, considerado como el centro de su tarea en las sociedades patriarcales.

Al cuidado propio, al cuidado de los otros, de lo otro, no se le asigna visibilidad, valor y relevancia en la sociedad, seguramente porque ha sido asignado como tarea femenina. Esto trae necesariamente como consecuencia que no se entienda el cuidado como parte de lo netamente humano, como parte de las tareas con carta de ciudadanía y de relevancia en lo público, y además ensombrece la consciencia de la interdependencia y vulnerabilidad que hace posible la vida.

Así que, comprender que el cuidado de sí mismo, de los otros y otras, y de lo otro es tarea de la humanidad en su conjunto nos permitirá avanzar como sociedad, como entramado de ecosistemas de seres vivos, y de manera muy especial en el valor asigna-

do al cuidado de la vida como bien público. Para posibilitar este avance, será entonces necesario abrir paso a una nueva pedagogía que posibilite aprender a cuidar, valorar el cuidado, valorar a quienes cuidan y aprender a cuidarse y a ser cuidado.

Es necesario entonces definir, con un poco más de precisión, lo que se entiende por el cuidado. Para Victoria Vázquez (2013a), el cuidado es "el conjunto de actividades sociales e individuales que contribuyen al bien público y a la sostenibilidad de la vida".

Cuidar implica necesariamente una opción ética que puede ser entendida como una ética del cuidado y que le posibilita al sujeto reflexionar sobre lo que va a hacer y los motivos por los cuales va a obrar de esta manera (Corredor, 2015). También supone, como sinónimo de preocupación, que no puede estar reducido a un impulso de vivir, sino que está en la base del ser y que al ser vivido de manera consciente sabe que su existencia está siempre en juego. Desde esta perspectiva, el cuidado es un modo del ser esencial de lo humano, porque forma parte de su posibilidad de existir (Cfr. Heidegger, 2007 en Mejía, 1998).

Así, el Saber cuidar se constituye en el aprendizaje fundamental dentro de los desafíos de supervivencia de la especie, porque el cuidado no es una opción: "los seres humanos aprendemos a cuidar o perecemos" (Boff, 2002). Sin embargo, en la vida cotidiana, en general no está presente esta comprensión y se considera, sin medir las consecuencias, que puede ser una opción.

En concordancia con lo anterior, quien opta por cuidar se presenta como quien manifiesta de modo más definitivo su esencia como Sujeto, entendido este como quien tiene una conciencia de sí mismo y por ende de los otros, de las otras y de lo otro. Como bien dice Mejía (1998), "soy Sujeto en la medida en que me sé responsable de mis pensamientos, mis emociones, mis actos, en la medida en que tomo posesión de mi vida y decido. La responsabilidad, la toma de posición y la libertad, se basan en lo que para mí tiene sentido y me conduce necesariamente al compromiso".

De ahí que el sujeto que cuida es un ser confrontado éticamente. Porque como bien afirma Victoria Vázquez (2012), "cuidar implica actuar genuinamente a favor del otro y de uno mismo" en vinculación con la esencia del sí mismo, de los otros y otras, y de la humanidad; y como un sujeto con identidad moral que descubre el cuidado como forma de ética existencial. Promover una ética del cuidado implica necesariamente la búsqueda de una ética de la justicia que movi-

liza a los seres desde imperativos de las responsabilidades a los derechos, de la preocupación por los demás a la diferenciación de lo que está bien y lo que está mal, y del no dejarás morir a nadie al no matarás (De Blas, 2014).

Si bien el cuidar entraña una movilización del sujeto hacia sí mismo, hacia otros sujetos o hacia lo otro -la sociedad, la naturaleza, el conocimiento, lo público-, el aprender a cuidar requiere del despliegue de diversas estrategias para hacerlo posible. Es decir, requiere de una Pedagogía de los cuidados que posibilite movilizar los imperativos éticos que lleven a la acción a los sujetos. Entonces, la Pedagogía de los cuidados es aquella que crea las condiciones y posibilita las estrategias, los métodos de enseñanza y aprendizaje para que los seres humanos aprendan a cuidar movilizados desde el ejercicio ético. Algunos de los elementos para tener presente al promover experiencias educativas desde la Pedagogía de los cuidados son:

- La Pedagogía de los cuidados es necesaria para incrementar el cuidado como capital social que posibilite la sostenibilidad de la vida. Recibir cuidados por parte de los otros en los espacios de convivencia es decisivo para el bienestar de las personas y para sacar el mayor provecho posible a las capacidades de aprendizaje humanas (De Blas, 2014).
- La Pedagogía de los cuidados puede posibilitar en las instituciones educativas que las y los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para responder a las responsabilidades familiares y cuidados de las personas, lo que puede suponer un elemento central en la educación para la ciudadanía y la convivencia. Cuidar y ser cuidado, como acciones propias de todos los miembros de un colectivo, propicia necesariamente una visión de futuro compartido, de construcción de democracia, manifestada en relaciones simétricas y en la participación activa.
- La Pedagogía de los cuidados puede crear capital humano, y esto incluye el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas que permitan la toma de perspectiva, la interpretación de intenciones, la escucha sincera y la confianza de que se puede contar con otras personas.
- La Pedagogía de los cuidados tendrá por fin el desarrollo de competencias para la vida en todas sus dimensiones: personal, laboral, comunitaria, técnica, cultural, doméstica, recreativa y espiritual. También responder a las demandas personales y colectivas, y a necesidades básicas humanas. El cuidado, como interés por la feli-

cidad de los demás, es motor de la existencia humana. Permite satisfacer las necesidades sociales, económicas o biológicas, además de las emocionales y afectivas, tomando conciencia sobre el hecho de que el interés por la otra persona, la empatía, la preocupación por los asuntos de la comunidad, la solidaridad, tolerancia, civismo, etc. deben ser parte del equipaje de una persona educada.

- La Pedagogía de los cuidados, como movilizadora de las pautas socioculturales de la lógica del cuidado, es también el motor de apertura para el reconocimiento de la categoría política de la mujer que le permita afirmarse como sujeto individual con capacidad para dirigir su vida y para trascender la expectativa social que la sitúa como madre, esposa o hija.

- La Pedagogía de los cuidados posibilita avanzar en el reconocimiento de la interdependencia y la vulnerabilidad humanas como parte constituyente de la ciudadanía, en la que el cuidado es un valor, una práctica y una forma de vida.

Entonces EDUCAR PARA LOS CUIDADOS supone formar en una cultura que tiene una preocupación sincera por responder a las inquietudes vitales de los seres humanos como individuos y como colectivo que convive en un mundo natural y construido. Y entender el cuidado como parte de la sostenibilidad social, económica y medio ambiental, y como parte de una responsabilidad compartida imperativa para toda la humanidad.

Fuentes de reflexión-acción de las que puede beber el sistema educativo para que las escuelas desarrollen una Pedagogía de los cuidados

La Pedagogía de los cuidados se alimenta de diversas fuentes que, desde distintas construcciones teóricas y de diversas experiencias, posibilitan su constitución. Identificar esas fuentes puede constituir un nicho de posibilidades para la creación y profundización de sus estrategias. Estas son:

- Perspectiva feminista y en ella los vínculos transformadores y sororos de las mujeres. Uno de los aportes más importantes de la nueva cultura feminista es la sororidad, que parte de un esfuerzo por desestructurar la cultura y la ideología de la feminidad que encarna cada una, como un proceso que se inicia en la amistad/

enemistad de las mujeres y avanza en la amistad de las amigas, en busca de tiempos nuevos, de nuevas identidades (...) significa la amistad entre mujeres diferentes y pares, cómplices que se proponen trabajar, crear, convencer que se encuentran y reconocen en el feminismo, para vivir la vida con sentido profundamente libertario. La sororidad es en esencia trastocadora: implica la amistad entre quienes han sido creadas por el mundo patriarcal como enemigas (Lagarde, 2012).

- Paradigma de género que va en camino de transformar la sexualidad biológica en productos culturales y que abrió una diversidad de perspectivas, entre las cuales vale la pena destacar la mirada relacional que buscaba superar las dicotomías que subvaloran las actividades femeninas como naturaleza y cultura, trabajo y familia, lo público y lo privado. Ahondar en la dinámica relacional pone de manifiesto que lo concebido como determinado y cierto por la cultura puede ser transformado a partir de una nueva construcción de significados.

- Educarnos para el conflicto y la diferencia. La convivencia no es contraria a la existencia de conflictos, más bien es el resultado de la capacidad y disposición para tratarlos de formas constructivas y no violentas. Educarnos para la vivencia respetuosa de la diversidad en condiciones de igualdad, es educarnos para el conflicto, para la construcción de acuerdos y estrategias que nos permitan reconstruir permanentemente nuestros vínculos y relaciones sociales, en busca de escenarios propios al encuentro y a la convivencia pacífica y constructiva. El cuidado también pasa por el conflicto de quien debe salir de su zona de comodidad para trasladarse a un lugar más activo y de mayor "desvelo" hacia otras personas en la sociedad.

- Actuar en la escuela desde la perspectiva de género e interseccionalidad. Esto significa que, sabiendo que las relaciones de dominación y exclusión como el machismo, el racismo y las discriminaciones de clase a veces se reproducen sutilmente en medio de nuestras relaciones cotidianas, es importante mantener una actitud atenta, reflexiva y crítica para que nuestros espacios y procesos educativos puedan ser realmente escenarios para las relaciones respetuosas y equitativas en la diversidad. Desde esta perspectiva, también es importante visibilizar

la diversidad para, como dice la frase popular, ser iguales cuando la diferencia nos discrimina y ser diferentes cuando la igualdad nos invisibiliza, y propiciar desde los procesos educativos relaciones sororas y solidarias entre quienes hacen parte de ellos (Piedrahita & Acuña, 2008, pp. 15 y ss.).

- Currículos y metodologías flexibles y pertinentes que promuevan la ética del cuidado. Se trata de visibilizar en la formulación de contenidos, metodologías, estructuras organizativas, el papel que juegan en los saberes escolares y en las prácticas pedagógicas las significaciones tradicionales asignadas a las subjetividades femenina y masculina que mantienen unos estereotipos de exclusión, violencia y estigmatización de la sexualidad y la alteridad.

- La deconstrucción curricular de género, como propuesta educativa que promueve la constitución de subjetividades, implica la visibilización e incorporación en los currículos de las diversas áreas de temas emergentes que impliquen un posicionamiento del sujeto respecto a interacciones sociales relacionadas con el androcentrismo, el esencialismo, las dicotomías de género, las representaciones sociales, los estereotipos y los estigmas sobre el significado de ser hombre y ser mujer y la exclusión e invisibilización de la mujer. La deconstrucción curricular pasa, entonces, por aspectos institucionales en la medida en que compromete todo el funcionamiento y la organización de la institución educativa. De esta forma, tanto los contenidos de la educación como la forma de transmitirlos están permeados por la equidad de género y, en consecuencia, limitan también cualquier proyecto democrático (Piedrahita & Acuña, 2008, pp. 15 y ss).

- La llamada Slow education o aprender a aprender, que consta del aprender a desaprender los mitos culturales dados por válidos y buenos, y aprender a aprender las nuevas concepciones, las nuevas formas de relacionamiento. La aplicación de este aprender a aprender en la institución educativa tiene mayor sentido después de los procesos de deconstrucción curricular y la visibilización de contenidos, metodologías que deben ser transformadas.

- La creación de poder en la comunidad educativa, es decir, el posibilitar que los sujetos comprendan el poder que tienen a cuatro niveles: poder de hacer, poder de ser productivo y facilitador, poder

colectivo y poder interior. En otra palabra empoderar creando una nueva cultura escolar en la que se valoren los sentimientos y las emociones, las capacidades relacionales, los saberes y las experiencias de las mujeres y los saberes asociados al cuidado (Solsona, 2008, p. 227 citado en Piedrahita & Acuña, 2008).

- Apropiación de la revolución de los cuidados y del sistema de definiciones que ya hacen parte de la revolución de los cuidados: la nueva organización de los cuidados, la deuda de los cuidados, la huella de cuidados, las cadenas globales de cuidados y el índice de progreso genuino (De Blas, 2014).

A modo de conclusión

La ética del cuidado interpreta e interviene en el mundo con un corazón diferente que viene a definir un nuevo paradigma ético de carácter más intuitivo, complejo, circular y contextualizado, y menos jerárquico, homogenizador y lineal. La Pedagogía de los cuidados debe ser el medio, la guía, el camino para hacerlo posible.

Notas

1 El instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP hace parte de la Secretaria de Educación de Bogotá. La investigación se realizó apoyada por 24 docentes de las Instituciones educativas Julio Garavito Armero, Santo Ángel, Camilo Torres, Aulas Colombianas y Brasil López Quintana.

2 Aunque esta investigación se desarrolló en Bogotá, seguramente se encontrarán investigaciones similares en otros contextos iberoamericanos que ameritarán ser cotejadas, contrastadas y analizadas con la presente reflexión.

3 Una palabra común en la jerga de los jóvenes de habla hispana y se refiere a ser pendenciero.

4 Es un adjetivo y sustantivo, habitualmente de carácter despectivo, que se usa como insulto grosero con los significados de hombre homosexual, hombre afeminado, además de hombre apocado, falto de coraje, pusilánime o medroso. Real Academia Española - 28 de septiembre de 2017.

Algunos criterios para elegir metodologías para trabajar la Pedagogía de los cuidados en las escuelas

Rosa María Mujica
Asesora de género en las escuelas rurales de la Red de Fe y Alegría 44 de Quisquipanchi, Cusco (Perú).

Como hemos podido ver en los capítulos anteriores, la crisis global que estamos viviendo interpela a la escuela y le exige una respuesta y un compromiso que supone cambiar el modelo educativo vigente en nuestros países, modelos que están orientados a la incorporación de las y los estudiantes en el mercado de trabajo en lugar de buscar su desarrollo integra, su felicidad, así como el avance de la humanidad hacia una mayor justicia social.

Hemos visto también que necesitamos con urgencia una pedagogía diferente a la tradicionalmente utilizada, la que estamos llamando "Pedagogía de los cuidados", ya que los modelos vigentes se han mostrado incapaces de dar respuestas a los graves problemas que enfrenta hoy la humanidad. Las modalidades de esta pedagogía variarán según las particularidades de los lugares donde nos ubiquemos y "de nuestra capacidad de imaginar un mundo diferente", en palabras de Guillermo Aguado.

Como bien dice la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en una declaración ya citada por Víctor Quilaqueo "La educación no puede resolver por sí sola todos los problemas del desarrollo, pero una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo" (UNESCO, 2015, p. 10).

Dentro de esta visión holística, es necesario revalorizar las prácticas de cuidado como contenido curricular para que el alumnado tome conciencia de la importancia de establecer relaciones interpersonales satisfactorias, para que aprenda a valorar los aportes de los diferentes miembros de su familia y a colaborar en la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto y en la solidaridad activa. Esto lo hemos visto en el texto de InteRed que inicia esta publicación, donde también se afirma que es necesario que el currículo posibilite el autoconocimiento de las y los educandos, el manejo de los conflictos de manera pacífica y no violenta, la conciencia de la igualdad y del respeto a la diferencia. En suma, se necesita una educación no racista y no sexista que rompa con la preeminencia de valores patriarcales, con la desigualdad para las mujeres y con los prejuicios estereotipados, como señala Luz Elena Patarroyo.

Se ha dicho que "después de siglos de la "idea de progreso" y décadas de la "idea de desarrollo", la humanidad nunca estuvo tan desigual y el planeta tan vulnerable. ¿Cómo revolucionar la pedagogía para cambiar este estado de cosas desde el proceso educativo? Una opción es instituir "la vida" como

fuente y fin de la educación, comunicación, cooperación e innovación y reemplazar el "ser desarrollado" como meta por el "ser feliz" como fin" (De Souza, 2013).

Si la "construcción de una propuesta de pedagogía del cuidado consiste fundamentalmente en crear un paradigma cuyo centro de gravedad sea la vida misma; donde la urgencia sea enfrentar la crisis actual de los modelos de enseñanza y aprendizaje y cuya necesidad sea recuperar una perspectiva dialógica que conecte las aulas y procesos educativos con una manera nueva de ser y estar en el mundo", como dice Víctor Quilaqueo, nos tenemos que preguntar de qué manera logramos todo esto en la escuela; qué tenemos que tener en cuenta para que los chicos y las chicas aprendan a cuidarse y a cuidar a otras personas; y qué metodologías nos ayudan en este proceso y cuáles, en cambio, está haciendo que la crisis continúe y que, cada vez más, nos acerquemos a la destrucción de la vida humana y del planeta.

Un punto de partida: la capacidad de autocrítica a la luz de la crisis del mundo y de la educación

Si el desafío es recuperar el sentido de la vida en el planeta y humanizar la sociedad, la escuela tiene que cambiar. Y para ello tiene que analizar el rol que ha estado jugando en la reproducción de un sistema excluyente y deshumanizador; tiene que revisar todo aquello que está haciendo mal, tanto en la propuesta curricular como en la gestión entera de la escuela, y que no está contribuyendo a poner en el centro la vida, la formación integral del ser humano y la construcción de un mundo más justo e igualitario para todos y todas. Esta autocrítica debe ser realizada por las y los protagonistas del proceso educativo, desde sus propias experiencias, mediante un proceso de evaluación serio y de toma de decisiones que nos ayude a encontrar prácticas coherentes con los fines que buscamos.

Esta autocrítica también exige una evaluación rigurosa, lo más objetiva posible pero que sin que por ello se dejen fuera los sentimientos de las y los sujetos del proceso, que permita "separar la paja del trigo" y detectar con claridad aquello que debe ser modificado. Seguramente hay mucho

de lo que se hace en la escuela que va en la línea de la Pedagogía de los cuidados, y que debe ser visibilizado, reconocido y valorado adecuadamente. La finalidad de esta evaluación es analizar si las prácticas de la escuela están o no promoviendo el desarrollo integral de la persona, así como el cuidado a la tierra y del planeta, sin desigualdades de género y asumiendo la ética revolucionaria del cuidado. La escuela también debe pensar si está respondiendo a las necesidades específicas que las niñas y los niños tienen en el tiempo que les ha tocado vivir.

Es necesario evaluar el sentido de la escuela, sus valores, su misión y visión, sus objetivos estratégicos, sus planes anuales y planes operativos, su organización, la distribución del poder, la manera como se ejerce la autoridad, la metodología de trabajo, los contenidos curriculares, la organización y ambientación del aula, las relaciones humanas entre los diversos actores, el manejo de los conflictos, la manera como se concibe la disciplina, la evaluación y las calificaciones y lo que estas persiguen, entre otras muchas cosas.

Asimismo, es necesario erradicar el androcentrismo y la verticalidad de las prácticas pedagógicas, y al mismo tiempo transformar aquellas prácticas que nos alejan del objetivo central que perseguimos. Es necesario mirar no solo lo cognitivo, sino también lo emocional, lo relacional, lo actitudinal y fortalecer valores como la confianza, el respeto, la integridad y todos los relacionales necesarios para el cuidado de los otros y otras.

La escuela es un tiempo y un espacio de múltiples aprendizajes, siendo un aprendizaje fundamental el aprender a cuidar de sí mismos y a cuidar a las y los demás, al mismo tiempo que se aprender que todo acto humano tiene consecuencias que deben ser asumidas. Solo así se desarrollarán las capacidades de querer y valorarse a sí mismos, a los otros y otras, a la naturaleza que los rodea y al mundo en su conjunto.

Qué aprendizajes son necesarios para aprender a cuidar y a ser cuidado

Necesitamos una escuela que eduque para la libertad y la democracia, que aventure al estudiantado en el análisis y la crítica, en la creatividad y el diálogo, en la tolerancia y la actividad, en la expresión de los sentimientos y afectos, en el respeto a cada uno y a cada una, en la aceptación de las diferencias y, al mismo tiempo, en el reconocimiento de la igualdad de todos los seres humanos en dignidad y en

derechos, en especial entre varones y mujeres. Es decir, una escuela que convierta a los chicos y chicas en verdaderos actores de su proceso de formación y de aprendizaje, dejando de lado actitudes homogeneizadoras y uniformizantes.

Es necesario convertir las escuelas en espacios donde las y los educandos aprendan a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los de las y los demás; convertir la escuela en un espacio donde se viva la democracia como estilo de vida para que los y las estudiantes aprendan a valorarla y descubran la importancia de construirla en las casas y en las calles, en la ciudad y en el campo, en los trabajos e instituciones. Solo una escuela con estas características formará personas que apuesten por la vida y la paz, que se opongan a toda forma de violencia y destrucción, que canalicen sus energías en la construcción de la propia felicidad y la de todas y todos aquellos que las rodean, y que sean capaces de cuidarse y de cuidar a los otros. Solo una escuela así ayudará a poner en el centro la vida, a creer que la vida tiene sentido, que el futuro les pertenece, que la paz es la mejor manera de vivir.

Para esto, es necesario asumir una concepción humanizadora de la educación centrada en la persona y en el respeto a su dignidad. Persona considerada como sujeto de derechos, autora de su propia realización y de su vida personal y social. En este sentido, la Pedagogía de los cuidados busca humanizar la práctica educativa creando condiciones para que las personas aprendan a ser solidarias, viviendo la solidaridad; a ser justas, viviendo experiencias de justicia; a estimarse y a estimar a otras personas, siendo estimadas y queridas.

Generalmente, se tiende a considerar a la educación como un proceso que se da de afuera hacia adentro, que parte de la" verdad" conocida por el educador-emisor que aspira a transmitir-enseñar. La etimología de la palabra educación viene del latín e-ducere que significa aflorar, sacar afuera, llevar o conducir desde adentro hacia afuera. El aprendizaje es un proceso que parte de la persona y se fundamenta en su propia interioridad. Cada persona es el eje de la educación, es constructora de sus aprendizajes. La práctica educativa, por tanto, debe recoger los intereses, las necesidades, los sentimientos y competencias de cada estudiante. Aprendemos mejor lo que nos interesa, aprendemos mejor cuando realizamos actividades, exploramos, hacemos preguntas, buscamos soluciones, dialogamos, construimos. Aprendemos mejor cuando no tenemos miedo, cuando se nos anima a pensar y ensayar respuestas

de manera autónoma, cuando se reconoce y valora nuestras propuestas y opiniones.

Pero hay que dar un paso más y pasar de la ética de la justicia a la ética del cuidado, lo que exige, como dice Mercedes Larrañaga, aprender a valorar y visibilizar los trabajos de cuidados; a partir de una visión crítica de la realidad y de una preocupación por las desigualdades en las tareas de los cuidados, en especial las desigualdades de género.

Otra cosa que tiene que cambiar en la escuela, y que es un "signo que expresa hasta qué punto la lógica de los mercados capitalistas se ha infiltrado en nuestras escuelas, es el reconocimiento dado a la competitividad o al individualismo frente a actitudes más valiosas para el sostenimiento de la(s) vida(s), como sería la cooperación o la corresponsabilidad. Esto se expresa desde el animar a "ver quién llega antes", a sacar las mejores notas, a ser los y las más populares, no tanto por el mero placer de superar nuestros límites como por los privilegios que en nuestra cultura entraña ser "el primero". De igual modo animamos al alumnado a que su vida sea "productiva", a "aprovechar" el tiempo y "no perderlo", por "llegar lejos", por ser una persona "de provecho", como si, una vez más, la vida fuera un medio para la producción y no un fin en sí misma. Nuestras vidas se aceleran y se premia la autoexigencia, como si las personas tampoco tuviéramos límites, como si no pudiéramos aceptar nuestra vulnerabilidad", como bien señala Guillermo Aguado.

Lo emocional, lo cognitivo y lo relacional

Los seres humanos somos seres integrales en los que el cuerpo, las emociones, el espíritu, la racionalidad, los sentimientos, las conductas, están íntimamente interrelacionados. El desafío es acompañar el desarrollo de toda esa integralidad y no disociar los diferentes elementos constitutivos de cada ser humano:

Esfera emocional: la importancia del reconocimiento de las emociones. La emoción es un estado de ánimo que se caracteriza por una conmoción orgánica, producto de una situación externa y que puede traducirse en gestos, risa o llanto. La palabra emoción significa moverse en latín. Es lo que hace que nos acerquemos o nos alejemos a una determinada persona o circunstancia. Por lo tanto, la emoción es una tendencia a actuar, y se activa con frecuencia por alguna de nuestras impresiones o por medio de los pensamientos cognoscitivos, lo que provoca un determinado estado fisio-

lógico en el cuerpo humano. Nuevas investigaciones cerebrales sugieren que la verdadera medida de la inteligencia humana no es el cociente o coeficiente intelectual (CI) sino las emociones.

La escuela juega un rol central en el desarrollo de las emociones, pero muchas veces no es consciente de ello. Las interacciones que se producen en la escuela tienen que ver con el desarrollo de la autoestima y de la estima por los otros y otras. Si el clima es de asertividad, de escucha, de empatía y respeto, si hay una buena mediación de los conflictos, si se desarrollan las habilidades e intereses, si se promueve una libre expresión de afectos y sentimientos, las probabilidades de que las y los estudiantes estén empoderados y sean felices es mucho mayor que cuando estas condiciones no se dan. Para esto, la escuela debe asegurar que exista estimulación afectiva en todos sus procesos. Niñas y niños tienen que aprender a manejar sus sentimientos, para lo que es necesario crear ambientes y metodologías, tipos de tareas, dinámicas de trabajo en grupo, que desarrollen las capacidades socio-emocionales y que brinden oportunidades para la solución de conflictos interpersonales. La exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales es fundamental para una Pedagogía de los cuidados donde se enseñen habilidades empáticas mostrando a las y los estudiantes cómo prestar atención y saber escuchar y comprender los puntos de vista de las y los demás. Las emociones nos permiten colocarnos en el lugar de los otros u otras, sentir lo que ellos y ellas sienten y estar disponibles a ayudar, a apoyar. Esto, en una Pedagogía de los cuidados es fundamental, porque nos ayuda a entender tanto a la persona que cuida como a la persona que necesita ser cuidada, nos hace sensibles con los seres vivos, nos permite comprometernos con las causas justas del planeta.

Esfera cognitiva: "Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción", escribió Paulo Freire (1996) en su libro Pedagogía de la Autonomía. En ese sentido, no es el o la docente quien debe entregar conocimientos, sino que debe ser quien genera las condiciones para que sea el o la estudiante el autor de su propio proceso. El desafío es que las y los estudiantes aprendan a aprender, cualquier cosa, todo aquello que responda a sus necesidades. No se trata de que aprendan determinados conocimientos, sino que desarrollen las capacidades necesarias para aprender todo aquello que le va a ayudar a ser mejores personas, a ser

más felices. Para esto, es necesario que se hagan explícitos los fines y objetivos del currículo de modo que se puedan apropiar críticamente del conocimiento creando condiciones para que se autoformen y hagan ejercicio del poder como sujetos y como ciudadanas y ciudadanos activos política y moralmente, autónomos, creadoras de sus propias vidas y de sus propias historias.

El conocimiento es, entonces, una mediación entre el individuo y la realidad, y su interés debe ser emancipador. En la Pedagogía de los cuidados debemos garantizar el desarrollo de capacidades para poder deconstruir el conocimiento patriarcal y reconstruirlo desde una perspectiva o desde una opción por el desarrollo integral del ser humano. En este proceso, es necesaria la formación de subjetividades para generar prácticas no racistas, no sexistas, no homofóbicas, desde la cual se dé una opción por el amor, la cooperación y el desarrollo personal. Para eso, necesitamos otro modelo de escuela y otro modelo de educación. No hay que olvidar que se aprende en libertad, y que para conseguirlo es necesario ver el aprendizaje no encerrado entre cuatro paredes sino en todos los espacios y en todas las cosas. Por ello, el aprendizaje tiene que ser integral, interdisciplinario y holístico, garante y defensor de la sostenibilidad de la vida.

Los conocimientos centrales que se adquieren en la escuela deben conducir a la formación de personas sujetos de derecho, por lo cual estos deben permitir no solo una formación teórica, sino también el empoderamiento para la acción en la vida misma. El punto de partida indispensable será, entonces, el conocimiento de los propios derechos y el desarrollo de la conciencia de la propia dignidad y del propio valor como persona. Este conocimiento permitirá que cada persona sea capaz de exigir el cumplimiento de sus derechos y de respetar los derechos de los y las demás.

Esfera relacional: La escuela es un espacio fundamental para aprender a relacionarse de manera asertiva y segura. Una Pedagogía de los cuidados busca desarrollar relaciones afectivas sanas y brindar experiencias de un apego seguro. La persona no está cerrada en sí misma, sino vinculada a una realidad social y a otros seres humanos. Nadie es absolutamente independiente, todas las personas necesitamos de otros y otras, todas enfrentamos situaciones de carencia o vulnerabilidad y necesitamos ser valoradas y reconocidas por las demás personas, atendidas por otros, cuidados, en nuestras maneras de ser y de sentir, en nuestras acciones. Las acciones humanas siempre involucran a otras personas, por eso se afirma que el hecho ontológico de la interdepen-

dencia provoca que la misma práctica del cuidado se aprenda en función de las condiciones y posibilidades creadas en las relaciones interpersonales. Por eso, nuestras fortalezas y debilidades están, al menos en parte, inducidas, apoyadas, aumentadas o reducidas por la intervención y la influencia de las personas con las que nos relacionamos.

La escuela necesita normas, reglas de convivencia que ayuden a todos y todas a relacionarse mejor, que redefinan las relaciones de poder a todo nivel, que generen relaciones de confianza respondiendo a las necesidades e intereses de cada persona. Solo con buenas relaciones se podrá lograr la autonomía y el respeto mutuo. Para decir que las relaciones son éticas, estas tienen que estar cargadas de valores como la dignidad, la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la paz, la responsabilidad, el respeto activo.

Los valores son herramientas indispensables en la ética del cuidado

Es necesario asumir que la vida y la dignidad humana son el valor central de la existencia humana y que a partir de ellas se articulan los demás valores como el respeto, la libertad, la justicia, la igualdad, entre otros.

Para educar en valores hay que movilizar a la autorreflexión y autoevaluación de docentes y estudiantes para que examinen constantemente sus actitudes y conductas; hay que promover la participación activa de los y las protagonistas de cualquier esfuerzo educativo estimulando el involucramiento emocional e intelectual en su propio proceso de aprendizaje. Se debe apelar a los educandos, como seres integrales (personas con percepciones, ideas, juicios y prejuicios, emociones, afectos, espíritu lúdico, capacidad de acción) y también individuales (diferentes uno del otro), a no eludir ni ignorar los conflictos que se presentan a diario en todos los ámbitos de la vida social. Los conflictos deben asumirse como posibilidades de crecimiento y aprendizaje, enseñando a resolverlos constructivamente por medio del diálogo y la negociación, sin acudir al recurso fácil de la imposición o la fuerza, y potenciando al grupo como un espacio de aprendizaje y cooperación.

A todo esto, es que suma la ética del cuidado, que va más allá de la ética de la justicia al añadirle la preocupación por "el otro o la otra" concreto y ya no abstracto, la capacidad de empatía. El concepto central es la responsabilidad. "Cuando amamos, cuidamos, y cuando cuidamos, amamos. Por eso el ethos que ama se completa con el ethos que cuida. El «cuidado» cons-

tituye la categoría central del nuevo paradigma de civilización que trata de emerger en todo el mundo" (Boff, 2012). O como nos explica Irene Comins (2008), "si la Ética de la Justicia nos recuerda la obligación moral de no actuar injustamente con los otros, la Ética del Cuidado nos recuerda la obligación moral de no abandonar, de no girar la cabeza ante las necesidades de los demás".

"El nuevo orden ético debe ser el nuevo paradigma de la civilización. El cuidado es importante; de lo contrario, el riesgo es que todo termine. El cuidado, por tanto, no es una opción. Saber cuidar representa una situación ganar-ganar. Saber conversar, recuperar el respeto, recuperar la hospitalidad. Cuando cuidamos amamos y cuando amamos cuidamos. Hay que saber cuidar. El cuidado debe abarcar a uno mismo, a los demás, al intelecto, a los extraños y, por supuesto, al planeta" (Toro, 2015)

El desafío de trabajar las actitudes.

Luis Pérez Aguirre (1991) en su hermosa Carta a un grupo de audaces que quiere educar en derechos humanos dice: "Educar es modificar las actitudes y las conductas. Es afectar los corazones, los estilos de vida, las convicciones. Educar vendría a ser como el intento, y eventualmente el logro, de trasmitir y adquirir actitudes que encarnan la utopía de los derechos humanos. Será la modificación de las actitudes viejas, gracias a lo cual se vive más humanamente. Educar es eso, hacernos y convertir a los demás en vulnerables al amor. Trasmitir actitudes solo se puede hacer desde esa mutua vulnerabilidad, donde el amor se vive seriamente y naturalmente. Porque será inútil decir que no miento; habrá simplemente que decir la verdad, ser veraz; lo eficaz no será predicar la tolerancia, sino ser simplemente tolerante".

En la lógica de una Pedagogía de los cuidados, desarrollar estas actitudes de empatía, de asumir responsabilidades, de aprender a cuidar de sí mismos y, al mismo tiempo, aprender a cuidar a los y las demás, se convierten en aprendizajes centrales que garantizan la sobrevivencia de la humanidad y una vida mejor para todos y todas.

Las destrezas y habilidades

Las destrezas son entendidas como competencias con toda su complejidad, ya que para que una competencia se desarrolle se necesita que entren en juego conocimientos, emociones y voluntades. El "aprender a hacer" presupone tener los conocimientos necesarios y los sentimientos adecuados que nos hacen capaces

de actuar en todos los momentos de nuestra vida en defensa propia, de los y las demás y de la tierra. Se aprende a cuidar como un hacer que se convierte en habilidad con características especiales de ternura, dedicación, atención, satisfacción de necesidades.

En la educación para el cuidado, es indispensable el desarrollo de habilidades necesarias para la convivencia personal y social, como son participar, ponerse en el lugar de la otra persona, ser tolerante con las diferencias, tomar decisiones, resolver conflictos de manera no violenta, mediar y negociar, etc. y todo eso se aprende.

Rodino (2003) se refiere a algunas herramientas para educar en habilidades y destrezas, y señala: "combatir el preconcepto erróneo, frecuente en educadores y educandos, de que las destrezas son rutinas mecánicas o hábitos automatizados. Las destrezas son verdaderas competencias personales que implican la conjunción de conocimientos específicos que habilitan para actuar en un campo determinado (un saber hacer), de una disposición emocional que impulsa a actuar voluntariamente (un querer hacer), y de capacidades operativas concretas que hace posible actuar eficazmente (un poder hacer)" y propone ejercitaciones y prácticas frecuentes y variadas de las destrezas que se quiere enseñar. El aprendizaje es actividad y, sobre todo, actividad de quien aprende más que de quien enseña: se aprende a pensar, pensando; a comunicar, comunicando; a lavar, lavando; a planchar, planchando; a cocinar, cocinando, todas ellas habilidades necesarias para el cuidado.

Características de las metodologías de las pedagogías del cuidado

Luego de ver todo lo que supone la Pedagogía de los cuidados, es necesario buscar metodologías que sean coherentes con lo que se busca, y por ello distintas a la tradicional forma de enseñanza-aprendizaje. Necesitamos una metodología que haga primero vivenciar las cosas, sentirlas, para recién después pasar a teorizarlas; una metodología que rescate el valor pedagógico del juego, del encuentro, que apueste por el impacto terapéutico del afecto. Es necesario estar convencidos de que una sola vivencia, una experiencia, puede más que miles de palabras. "Lo que no se siente, no se entiende" decía Don Simón Rodríguez, gran educador venezolano maestro de Simón Bolívar y añadimos que lo que no se entiende no interesa. Debe ser una metodología que tome en cuenta el valor de la persona, que tome en cuenta lo afec-

tivo, que busque el enriquecimiento personal de cada uno y de cada una, que se base en la interacción y en el convencimiento de que todos y todas tienen algo que enseñar y, al mismo tiempo, algo que aprender; que promueva la autoestima con la seguridad de que es la piedra angular para todo proceso de realización personal; que estimule la valoración de las y los demás así como el respeto, que permita el disfrute y la alegría reconociendo que son el eros y la pasión las fuentes de la vida, del aprendizaje y de la felicidad, y que todos y todas tenemos derecho a ser felices.

Una metodología que asuma que nadie aprende en soledad, sino que todos y todas aprendemos de las otras personas, por lo que el interaprendizaje tiene que estar en su propia base; que tome en cuenta a toda la persona, integrando las dimensiones "sentir-pensar-actuar", esto es: lo afectivo, lo intelectual y lo psicomotor; que genere y mantenga una actitud positiva necesaria para alcanzar las metas propuestas y no deje que las dificultades y miedos nos bloqueen, desvíen o anulen; una metodología que reduzca las exposiciones largas y tediosas, para dar lugar a la participación activa de todos y de todas a través de dinámicas, juegos cooperativos, diálogo y debate, lo que permitirá recoger las opiniones, ideas y sentimientos de las personas.

Una metodología que, convencida de que aprendemos equivocándonos, aproveche los errores como fuente de futuros aprendizajes. Recordemos esa extraordinaria frase de Sigmund Freud: "Hay tres tareas imposibles: gobernar, educar y curar". Tal vez esta frase de Freud nos ayude a las y los educadores a no sentirnos omnipotentes y dueños absolutos de las soluciones y de recetas mágicas que transformen la humanidad para, con humildad, disponernos a realizar lo posible, a pesar de que a veces nos parezca imposible.

Educar es distinto a instruir. Tal vez lo que nos está sucediendo -y lo podemos ver al observar el abismo entre teoría y práctica-, es que hemos dedicado nuestros esfuerzos a instruir, a transmitir conocimientos, a construir grandes edificios conceptuales, olvidándonos de la práctica de lo aprendido. Luis Pérez Aguirre (1999) dice: "será siempre un camino errado acercarse al acto educativo desde una teoría o desde una doctrina. Para que la acción educativa sea eficaz, para que no se desoriente o se pierda por el camino (largo y arriesgado), deberá partir, no de una teoría, sino de una experiencia, de una situación ajena sentida como propia. El primer movimiento pasa entonces por la sensibilidad del "corazón". Es necesario afirmar este principio de la sensibilidad, porque venimos des-

de hace siglos, embarazados de una nefasta influencia cultural que nos desvió calamitosamente del corazón". También señala: "Estamos afirmando algo, que para el educador es fundamental: que en el origen no está la razón, sino la pasión... Y que la misma razón actúa movida, impulsada por el eros que la habita" (Pérez, 1999). Educar es imposible si se plantea hacerlo desde la fortaleza inexpugnable del que se considera superior a las otras personas, desde el castillo de una autoridad mal entendida, asumida como autoritarismo, como fuerza y como poder. Para ser personas educadoras no basta que tengamos ideas claras o conocimientos teóricos sobre educación, es fundamental cumplir con una serie de condiciones indispensables que son, entre otras: el sentirnos afectivamente convencidos de su decisiva utilidad para la construcción de una sociedad más humana; que nos comprometamos afectivamente tanto con el proyecto de sociedad que queremos construir como con las personas con las que trabajamos; que creamos en su capacidad de impacto transformador en las vidas de las personas; que tengamos fe en que todos los seres humanos, hasta el último día de nuestras vidas, podemos cambiar, podemos ser mejores personas, mejores sujetos, mejores humanos. Las educadoras y educadores debemos revisar a fondo nuestros pensamientos, sentimientos y actitudes, lo que implica desarrollar la capacidad de mirarnos a nosotros/as mismos/as críticamente y la disposición a cambiar aquellos pensamientos, sentimientos o actitudes que hemos ido asimilando en nuestro propio proceso de formación y que son un obstáculo no solo para lograr nuestro propio desarrollo integral, sino también para el desarrollo de las personas que nos rodean, con las que vivimos o con las que trabajamos. Debemos, también, superar la manía de concentrar la enseñanza-aprendizaje en la palabra y en lo "razonable", la tendencia de racionalizar las cosas y de bloquear la expresión de los sentimientos, asumiendo conscientemente que este bloqueo es imposible, ya que los sentimientos son, en definitiva, los que nos impulsan al interés y a la acción. Las y los educadores debemos reconocer que estamos más acostumbrados a "pensar" que a sentir y, lo que es más grave, a ser conscientes de lo que sentimos. "La tragedia de muchos educadores es que han buscado eliminar la compasión y el dolor, educar, no desde el corazón sensible que encuentra los medios pedagógicos adecuados, sino desde otras "razones" y lo único eficaz que han encontrado es anestesiar la lucidez y profundidad del corazón para no sentirlo" (Pérez, 1999).

Pérez Aguirre también nos dice, "Ser educador será eso, hacerse y conver-

tir a los demás en vulnerables al amor. Transmitir actitudes nuevas y transformar las realidades injustas solo se puede hacer desde esa misma vulnerabilidad, donde el amor se vive seria y naturalmente. Porque será inútil decir que no mentimos, habrá simplemente que decir la verdad, ser veraz. Lo eficaz no será predicar la justicia y la tolerancia, sino ser simplemente justos y tolerantes" (Pérez, 1999).

1. Una metodología que parte de la realidad de los y las participantes

Para educar es fundamental partir de la realidad, de las características, necesidades, intereses y problemas de las personas con las que trabajamos, así como de su experiencia de vida, sus posibilidades y sus limitaciones y de las características del contexto socio-económico y cultural en el que se desenvuelven. Creer que todas las personas son iguales y que los procesos educativos se pueden desarrollar indistintamente con cualquier grupo y en cualquier tiempo y lugar, es desconocer su individualidad y su diversidad, negándoles su condición de personas.

Partir de la realidad de las personas supone, entonces, abordar los contenidos de cada curso o de cada actividad educativa incorporando las experiencias y conocimientos previos de las y los que participan en ellos. Esto nos exige adaptarnos a cada realidad, estar abiertos a las percepciones que cada uno y cada una tienen de la misma y que asumamos que las personas pueden no percibir ni vivir un hecho de la misma manera. Esto significa que debemos asumir -y estar dispuestos a aceptar- que no hay una sola "verdad" sobre la realidad, porque es sentida y vivida de manera personal y por eso distinta.

2. Una metodología que enseñe a "aprender a aprender"

La metodología que elija la Pedagogía de los cuidados debe buscar que las personas "aprendan a aprender". Esto significa que el aprendizaje debe partir de la experiencia directa de las personas promoviendo su actividad, de tal manera que sean capaces de buscar información, de organizar sus ideas, reflexionar, sintetizar y construir opinión y conocimientos, pasando de ser receptores pasivos a productores de conocimientos. Hay que recordar que la historia de la ciencia y del conocimiento de la humanidad la han escrito no las personas que reciben, retienen y repiten, sino las que observan, investigan, descubren, construyen y crean. El conocimiento es algo que siempre se va haciendo. Donde solo hay acumulación pasiva no hay verdadero conocimiento. Por

ello, para que un proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, lo más importante no es la acción del que enseña, sino la de la persona que aprende. El rol de la persona educadora es crear las condiciones propicias para que esta "aprenda a aprender". Se debe promover pasar de la acción dirigida y programada por el educador o la educadora a la acción libre, aprendiendo a asumir las consecuencias de sus actos. Solo actuando con libertad y decisión propia frente a situaciones diferentes, y autoevaluando sus acciones, las personas ejercitan su capacidad para tomar decisiones. Son las y los educandos los protagonistas del proceso de aprendizaje.

3. El diálogo como método privilegiado

Un aspecto fundamental en una Pedagogía de los cuidados es el desarrollo de una comunicación horizontal entre las y los sujetos involucrados en el proceso educativo. Para que haya comunicación horizontal es necesario que las personas se reconozcan diferentes, pero iguales en dignidad y derechos. Dialogar es reconocer y afirmar la igualdad de los seres humanos; cuando dos o más personas dialogan, todo su ser, sus pensamientos, sus sentimientos y sus emociones están comprometidas en una relación de mutua valoración y de respeto. Dialogar es más que "conversar", más que "informar" y más que "yo pregunto y ustedes responden" o "ustedes pregunten y yo contesto". Solo pueden dialogar quienes están seguros de que todas las personas valen igual y que es posible aprender unos de otros. Para dialogar es necesario saber escuchar, con la certeza de que escuchando ayudamos a la otra persona en su afirmación personal y en el crecimiento de su autoestima. Solo dialogando será posible que las y los educadores conozcan y comprendan a las y los educandos y estén en posibilidad de ayudarlos. Para dialogar se debe estar dispuesto a cambiar o modificar las propias opiniones.

Enseñar a dialogar, es enseñar a pensar en lo que se quiere decir, a expresarlo de manera clara y sencilla, y a saber escuchar antes de juzgar. El diálogo constituye un espacio que permite expresar las diferentes posturas, opiniones o sentimientos frente a un hecho o a una situación, es lo que hace posible el aprendizaje activo, por eso debe ser el método y el procedimiento educativo por excelencia. Si se aprende a dialogar se estará mejor preparado para una convivencia democrática. Sin embargo, para que haya diálogo, las y los educadores debemos crear un auténtico clima de confianza, aceptar emocionalmente a cada persona, escuchar antes de reaccionar, reconocer y respetar los in-

tereses y sentimientos, flexibilizar las exigencias, buscar soluciones en lo posible satisfactorias para todos, ser tolerantes reconociendo y aceptando las diferencias personales y culturales.

4. Una metodología que promueve la criticidad

La criticidad es aquella actitud que permite dar una opción justa, juzgar ideas, personas y hechos con equilibrio y profundidad. Criticidad es igual a sensatez o a "sentido común" y es opuesta a la superficialidad, la obstinación, el apasionamiento y la intolerancia. El verbo criticar provoca confusión porque a menudo se le entiende como oponerse, condenar, destruir o hablar en contra. Criticar es, más bien, discriminar para diferenciar lo verdadero de lo falso, lo esencial de lo accesorio. Criticar es no dejarse llevar por la mayoría, o por la propaganda. El hombre y la mujer, al tener capacidad de criticar y evaluar, pueden negarse a hacer las cosas que consideran incorrectas y buscar mejores soluciones. Tiene sentido crítico quien sabe reconocer lo positivo y lo negativo, quien está atento a lo que ocurre a su alrededor, el o la que utiliza su creatividad e imaginación para buscar soluciones en lugar de quedarse en la queja y en el lamento inútil. Quien tiene una actitud crítica no puede ser fácilmente manipulado ni engañado. La persona crítica es capaz de juzgar con actitud positiva por lo que no solo emite juicios, sino que abre espacios de discusión y, en lo posible, propone alternativas y soluciones.

La actitud del educador o educadora es fundamental en este caso. Sobre todo, si es la de quien todo lo sabe y no se equivoca nunca, ya que no fomentará en el educando la posibilidad de cuestionar lo que aprende pues se lo presenta como verdades acabadas. Para desarrollar la capacidad crítica es necesario privilegiar la información que parte de la realidad, tratando siempre de regresar a ella para transformarla, favorecer la reflexión, el análisis y la interpretación de la información adquirida, promover la autocrítica y la autoevaluación, integrar teoría y práctica...

5. Una metodología que promueva la expresión y el desarrollo de afectos y sentimientos

Si la persona expresa libre y conscientemente sus sentimientos y se le acompaña a crecer y madurar en ellos, se puede decir que se está tomando en cuenta a la persona. Solo es posible el aprendizaje si las y los educadores, en sus métodos y procedimientos, toman en cuenta los sentimientos de las y los educandos. Y en este sentido, debemos tener en cuenta que los sentimientos se expresan en todo

momento: en los juegos y en las dinámicas, en el trabajo de grupos y en las intervenciones orales, en los momentos de descanso y en los de trabajo. Sin embargo, también es importante que tengamos en cuenta que expresar los sentimientos no puede ser una obligación, y asimismo que asumamos que los sentimientos expresados no tienen necesariamente que agradarnos y que, a pesar de que no nos agraden, debemos ser respetuosos y atinados con los sentimientos expresados, ayudándolos a comprenderlos. Los y las educadoras debemos estar atentas a las reacciones y sentimientos frente a las palabras, gestos, actitudes y frente a la misma metodología que se esté utilizando. El analizar las reacciones nos ayudará a conocer mejor a los y las participantes y nos permitirá identificar aquellos aspectos en los que debemos intervenir para tratar de mejorarlos.

6. Una metodología que promueva la participación.

La participación es una característica fundamental en una convivencia democrática. Esta es mayor y permite mejores resultados cuando es y se hace organizadamente. Promover la participación es motivar a los y las participantes a tomar parte activa en todas las actividades planificadas en el proceso educativo para que dejen de ser espectadores y pasen a ser protagonistas. Cuando los y las estudiantes participan, se comprometen con las iniciativas que toman, asumen sus responsabilidades y descubren su capacidad para tomar decisiones. Cuando en una experiencia educativa hay participación, se puede ver que ellos y ellas expresan y defienden su opinión con espontaneidad y libertad, lo que solo se consigue cuando pueden hablar libremente acerca de lo que piensan y sienten sin el temor a la represión y/o condena por lo que digan. Se nota, también, que plantean sus discrepancias sin temor, atreviéndose a contradecir, si es necesario, lo que el educador o educadora propone. Esto demanda del educador y educadora una actitud de apertura, dominio del tema y una sólida autoestima, que les permita entender y sentir que la discrepancia no pone en riesgo su prestigio, sus conocimientos o su autoridad, sino que, por el contrario, supone una mayor valoración y respeto hacia el educador o educadora que se atreve a reconocer sus limitaciones y sus errores.

Al abrir el espacio a la participación, las y los educadores debemos tener en cuenta que las personas participarán con su identidad, su manera de ser y de expresarse. Lo más probable, es que lo hagan en un lenguaje no formal y planteen inquietudes y propuestas, las cuales a veces nos pueden parecer poco pertinentes. Si el interés en

la participación es genuino, entonces es preciso respetar las diferencias culturales.

7. Una metodología que promueva la Integralidad

Una Pedagogía de los cuidados asume a la persona como una unidad biológica, sicológica y social, lo que significa que es poseedora de potencialidades intelectuales, psico-afectivas, socio-afectivas, orgánicas y motoras, que deben ser atendidas con igual intensidad y preocupación. En este sentido, promover el desarrollo integral de la persona exige asumirla como valiosa en sí misma, única y diferente, con características propias y originales. Significa también que en cada espacio educativo debemos promover el conocimiento y comprensión del cuerpo, valorándolo positivamente y aceptando los cambios que se producen en él en el transcurso de la vida. Propiciar el desarrollo orgánico y psicomotor, tomando en cuenta las características y posibilidades de cada persona, estimula la capacidad de conocer, comprender, crear, construir, descubrir, cuestionar, proyectar, valorar y trascender. También crea las condiciones necesarias para el desarrollo, para la expresión de los sentimientos y afectos y de su capacidad estética, y promueve el desarrollo del juicio moral (estimulando la capacidad de diferenciar el bien del mal), de la tolerancia, del sentimiento de igualdad de los seres humanos, de la solidaridad y de todos aquellos valores que hagan posible el logro de una vida mejor para todos y todas.

Además, esta metodología propicia la valoración de la identidad cultural y social, reconociendo y respetando las diferencias que existen entre los diversos grupos sociales y culturales presentes, desarrollando actitudes y capacidades que les permitan participar en la construcción democrática de la sociedad.

8. Condiciones metodológicas necesarias de las y los docentes que trabajan una Pedagogía de los cuidados

Recogiendo todo lo señalado en los capítulos anteriores, señalaremos aquellas condiciones metodológicas que deben poner en práctica las y los docentes al ser indispensables en una Pedagogía de los cuidados. Estas son:

- Respetamos a cada niño y niña.
- Aseguramos aprendizajes significativos.
- Contextualizamos los aprendizajes.
- Usamos juegos cooperativos.
- Creamos un ambiente abierto y seguro.

- Usamos diferentes materiales didácticos.
- Evaluamos permanentemente los procesos y resultados.
- Dialogamos y comprendemos.
- Integramos razón, emoción y sensibilidad.
- Desarrollamos pensamiento crítico.
- Desarrollamos competencias para la acción.
- Animamos para que imaginen alternativas.
- Preguntamos y hablamos sobre sus vidas, sus intereses y sus aficiones.
- Ofrecemos oportunidades para expresar emociones.
- Demostramos que valoramos su conocimiento, experiencia y trabajo.
- Facilitamos cauces para mostrar el trabajo en curso y/o realizado.
- Comunicamos expectativas positivas y planteamos retos atractivos.
- Proponemos tareas en las que puedan experimentar a diario sentimientos de éxito y afirmación.
- Alentamos la adquisición y consulta de información a través de diferentes fuentes.
- Damos la oportunidad de trabajar con temas reales y de ejercer la competencia de actuar.
- Estimulamos su participación en el diseño, la realización y la evaluación de planes de acción.
- Las y los preparamos para aprender de posibles fracasos, y cómo superarlos.
- Implicamos en los proyectos a toda la comunidad escolar.

9. Acciones posibles

Las consecuencias de la crisis de los cuidados para el mundo y para las personas son claras, por lo que es necesario orientar la educación formal al cuidado tanto en conocimientos como en actitudes y habilidades. Veamos algunas acciones posibles que se pueden desarrollar en las escuelas adaptándolas a la edad y a las capacidades de las y los alumnos con quienes estamos trabajando:

- Generar la oportunidad de analizar la deuda de cuidados.
- Desarrollar propuestas para aprender a establecer relaciones con otros y otras.

- Desarrollar la conciencia ambiental: entender el impacto de los seres humanos en el entorno y cómo afecta al futuro de nuestro planeta.
- Aprender sobre ecofeminismo: cómo el mundo y la humanidad están interconectados y son interdependientes.
- Trabajar en contra de los estereotipos de género.
- Analizar e interpretar las desigualdades económicas de las mujeres.
- Generar espacios para que chicos y chicas adquieran conocimientos y habilidades para cuidar y ser cuidados.
- Desarrollar experiencias y crear situaciones para aprender a actuar a favor del otro y de uno mismo.
- Buscar que se aprenda a poner en el centro de la vida a la gente.
- Generar oportunidades para que los chicos y chicas aprendan a cuidar de sí mismos: deportes, expresión corporal, danza, teatro, etc.
- Organizar actividades para desarrollar la autoestima y la identidad: meditación, yoga.
- Desarrollar la capacidad de compasión con la vivencia de experiencias concretas que generen acciones de compromiso concreto.
- Aprender a valorar a la familia: cuidar de la familia y al grupo de pares a través de juegos colectivos, viajes compartidos, trabajos de investigación y reconocimiento.
- Generar experiencias de inclusión.
- Desarrollar la capacidad de plantearse problemas fundamentales: ¿quién soy yo?, ¿cuál es mi tiempo?, ¿quién me acompaña?
- Desarrollar la capacidad de buscar ayuda en los intentos de solución de un problema (reconocimiento de la debilidad, solicitud de cuidado): ¿con quién estar para desafiar la soledad?, ¿a quién preguntarle?, ¿quién me ayuda?
- Aprender a dar ayuda y a saber pedir ayuda.
- Aprender a cuidar del planeta: reciclaje, ahorro de energía.
- Aprender a hacer transacciones ganar-ganar.

EXPERIENCIAS ESCOLARES

Sistematización de la experiencia de Arizmendi Ikastola de Arrasate-Mondragón: "la Pedagogía de la Confianza".

Laura Modonato

Sistematización de la experiencia de la Escuela Pública Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz.

Laura Modonato

Sistematización de la experiencia de autogestión del comedor de la Escuela Pública de Markina.

Laura Modonato

Sistematización de la experiencia en materia de Coeducación de la Escuela Pública Zaldupe de Ondarroa.

Laura Modonato

Movimiento JUPI - Jóvenes Unidos y Unidas por la Igualdad. Sistematización de una experiencia de la Pedagogía de los cuidados. Colegio Toscana - Lisboa - Bogotá (Colombia).

Luz Elena Patarroyo López

Comunidades de Vida. La experiencia de los talleres de crecimiento personal de EPRODEP con niñez, adolescencia y juventud.

Delmy Ventura

Las niñas somos importantes. Experiencia de trabajo con las Escuelas Rurales de Quispicanchi, Cusco, Perú.

Rosa María Mujica

Sistematización de la experiencia de

Arizmendi Ikastola de Arrasate-Mondragón: "la Pedagogía de la Confianza"

"Una persona llegará verdaderamente a ser autónoma, y a empoderarse con su vida y con sus compromisos, si logramos que confíe en mí como educadora, como madre o como padre, en sus compañeras y en su entorno. Cuando estamos en este estadio, entonces es cuando está preparada la persona para aprender" Amaia Antero Intxausti. Directora pedagógica.

Laura Modonato
Consultora independiente en Interculturalidad, Género y Desarrollo.

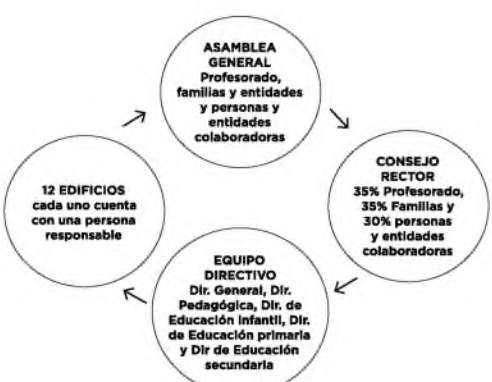
Introducción: el funcionamiento y la organización de la Ikastola Arizmendi

Arizmendi Ikastola[1] es una escuela cooperativa situada en Arrasate-Mondragón (Valle de Léniz, Gipuzkoa) que abarca diversas etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta la Formación Profesional. En ella se forman alrededor de 3.000 estudiantes y cuenta con 300 profesionales de la enseñanza.

Antes de conocer y profundizar en su proyecto pedagógico, conviene señalar algunas cuestiones relacionadas con el funcionamiento y la organización de la Ikastola Arizmendi, siendo esta información indispensable de cara a comprender la "Pedagogía de la Confianza" que se implementa en este centro escolar.

Esta escuela cooperativa está compuesta por tres grupos de agentes: el profesorado, las familias y las entidades y personas socias colaboradoras. En la entrevista realizada para la sistematización[2] se explica que el 70% del profesorado que presta sus servicios profesionales en esta escuela, es actualmente cooperativista. En cuanto a las familias, estás se convierten en socias al matricular a sus descendientes en esta ikastola. Y por último, las

Gráfica 1. Estructura y funcionamiento de Arizmendi Ikastola



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos en la entrevista en profundidad

socias colaboradoras, que son otras cooperativas del Valle de Léniz, así como otras personas individuales interesadas en participar en la ikastola.

El órgano mayor de decisión es la Asamblea General que se convoca anualmente. Además, dada la magnitud de esta cooperativa, la Asamblea General delega al Consejo Rector las decisiones prioritarias. Este órgano se compone en un 35% por el profesorado, en un 35% por las familias y en un 30% por las entidades y personas colaboradoras.

Asimismo, Arizmendi Ikastola cuenta con un Equipo Directivo que responde a las decisiones que se consensuan en el Consejo Rector. El equipo directivo está compuesto por la Dirección General, la Dirección de Renovación Pedagógica, la Dirección de Educación Infantil, la Dirección de Educación Primaria y la Dirección de Educación Secundaria.

Los y las 3.000 alumnos y alumnas de esta escuela cooperativa se reparten en 12 edificio y cada uno de los cuales cuenta con la figura de la persona Responsable del Centro, cuya función es velar por la correcta gestión del centro.

Cada edificio tiene también su propia Comisión de Padres y Madre y en cada etapa hay un órgano participación social: Participación Social de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Secundaria.

Un rasgo diferenciador de esta escuela es la autogestión, que además es una característica coherente al fin pedagógico que persigue:

"Para nosotros y nosotras un signo muy importante es la autogestión. Somos una escuela concertada pero entendemos que ofrecemos un servicio público y queremos mantener nuestra autonomía a la hora de tomar decisión. Lo que queremos es ayudar construir personas con capacidad de autogestión a nivel personal, a nivel comunitario, a nivel de Euskal Herria" (Directora de Renovación Pedagógica).

¿Qué es la Pedagogía de la Confianza?

Para explicar que es la Pedagogía de la Confianza debemos empezar por su definición: "La pedagogía de la confianza es el acompañamiento de la persona cuya finalidad es lograr la seguridad en sí misma, en el otro o en la otra y en el entorno, para el desarrollo óptimo de sus potencialidades y su felicidad"[3].

No obstante, esta definición no es suficiente para comprender los matices que encierra. En la entrevista realizada, se explica que la Pedagogía de la Confianza tiene dos elementos comunes al resto de agentes educativos:

por un lado, el acompañamiento educativo, y por otro, el desarrollo de las potencialidades de las personas, eso es, la adquisición de las competencias necesarias para desenvolverse en el mundo que les rodea.

Lo que hace de esta propuesta algo singular, el elemento diferenciador, lo encontramos en que se pone el foco en la confianza (de uno/a misma, de los y de las demás, y del entorno) como condición indispensable y necesaria para que una persona desarrolle de forma óptima sus potencialidades y su capacidad de autogestión. Adquirir confianza en estos términos no es el fin del proceso educativo, sino que es el medio a través del cual se asientan las bases para que se produzca el aprendizaje:

"Una persona llegará verdaderamente a ser autónoma, y a empoderarse con su vida y con sus compromisos, si logramos que confíe en mí como educadora, como madre o como padre, en sus compañeras y en su entorno. Cuando estamos en este estadio, entonces es cuando está preparada la persona para aprender" (Directora de Renovación Pedagógica).

"Todos estamos de acuerdo en que estas personitas sean autónomas, pero la cuestión es cómo. Por supuesto que es importante que seas dueña de tu vida, pero para eso es muy importante que previamente hayas vivido la experiencia de poder confiar en alguien y poder autoconfiar en sí misma. Solo así podrá llegar a ser autónoma" (Directora de Renovación Pedagógica).

Antecedentes

El proceso de renovación pedagógica arranca en Arizmendi Ikastola en el año 2009, con una primera etapa que se desarrolla en las aulas de Educación Infantil. Cuando se pregunta sobre las motivaciones que indujeron a la ikastola a implementar este cambio de enfoque y metodología, se indican dos cuestiones principales.

En primer lugar, surge una reflexión crítica sobre cuál es el papel de la escuela en la sociedad actual y sobre cuáles son las competencias y habilidades que se deben transmitir al alumnado. Esta reflexión conduce a la constatación de que la escuela (como institución) debe cambiar ya que los métodos de enseñanza, los objetivos y los conocimientos que transmite no se adaptan a los requerimientos y a las exigencias de la sociedad actual:

"Un motivo rápido y evidente es la insatisfacción: tenemos chicas y chicos que llegan a la ESO y al Bachillerato con una insatisfacción tremenda, se aburren y no quieren ir a la escuela. También hay un profesorado que está desmotivado cuando entra al aula, porque les ves aburridos. Otro motivo: la sociedad está cambiando y noso-

tros estamos enseñando como aprendimos, no estamos respondiendo a sus necesidades. Ellos ya aprenden de otra forma, y las necesidades que están requiriendo y el entorno y la sociedad es otra y tenemos que funcionar de otra forma. Y también las ciencias nos están diciendo mucho más sobre la forma de aprender, cosa que hace 50 años no se sabía. Entonces las metodologías anteriores no nos valen" (Directora de Renovación Pedagógica).

Por ello, en 2009 se pone en marcha un foro de debate entre la ikastola y la Universidad de Mondragón con el objetivo de identificar "cómo" tiene que cambiar la escuela, es decir, qué pasos hay que dar para que produzca una transformación pedagógica coherente con las necesidades de una sociedad globalizada, pluricultural y caracterizada por la incertidumbre. Y es así como se incorporan a este proceso de reflexión figuras como la de Rafael Cristóbal[4], psiquiatra y experto en psicología infantil.

El segundo motivo se relaciona con la naturaleza cooperativista de la ikastola. Al ser la ikastola una cooperativa, uno de los fines que persigue es ayudar a desarrollar aquellas habilidades y competencias que permitan al alumnado convertirse en personas cooperativas. De esta manera, se identifica que el sujeto cooperativista se crea principalmente en Educación Infantil (0 a 3 años):

"Por otro lado, está el movimiento de las cooperativas que dice: "tenemos estructuras cooperativas pero nos faltan personas cooperativas". Y ¿dónde se crea la persona cooperativa? La respuesta es que el sujeto cooperativo se crea sobretodo en el 0-3, en Educación Infantil. Entonces, para tener en las cooperativas personas cooperativas es importante tener una educación en la que empoderemos a las personas para que se autogestionen desde la confianza" (Directora de Renovación Pedagógica).

Estos dos motivos confluyen entre sí y constituyen la base del proceso de renovación pedagógica que Arizmendi Ikastola implementa inicialmente, tal y como apuntábamos, en Educación Infantil.

Posteriormente, en 2013, cambia el equipo directivo de la ikastola y sobre la base de la experiencia que se ha adquirido con el alumnado de Educación Infantil en los cuatro años precedentes, se decide desarrollar el marco general de la Pedagogía de la Confianza[5]. A continuación, se diseña el proyecto arquitectónico que responde a las necesidades pedagógicas plasmadas en el marco elaborado previamente. Paralelamente, se invierten muchos recursos en formación y

motivación para impulsar el proyecto pedagógico en las demás etapas, inicialmente con un foco especial en los cursos de Educación Primaria. Durante este proceso se contó con la participación de personas expertas de los ámbitos de la arquitectura y la psicología, y en última instancia, de las familias.

A lo largo de la entrevista se ponen de manifiesto dos condiciones indispensables que han determinado la puesta en marcha y la continuidad de esta iniciativa: por un lado, el consenso entre todo el profesorado, y por otro, el compromiso adquirido por el equipo directivo. En este sentido, se señala que la decisión de impulsar este proceso de cambio se tomó de forma asamblearia.

En estos momentos, la ikastola se enfrenta al reto de implementar el proceso de renovación pedagogía en las demás etapas educativas (Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional).

Marco teórico[6]

La Pedagogía de la Confianza se sostiene en diversas teorías sobre las personas y sobre cómo estas aprenden:

"Nosotras esto lo hemos aprendido de diversas teorías sobre las personas y sobre cómo aprenden las personas. Estamos utilizando en estos momentos cinco fuentes teóricas: tres de ellas nos ayudan a comprender a las personas, y las otras nos ayudan a aprender cómo las personas aprenden. Todo eso

Tabla 2. Enfoques teóricos y elementos rescatados para la Pedagogía de la Confianza desde Arizmendi Ikastola

ENFOQUES TEÓRICOS	ELEMENTOS RESCATADOS PARA LA PEDAGOGÍA DE LA CONFIANZA DESDE ARIZMENDI IKASTOLA
Etología	Los instintos
Psicología conductista	Las asociaciones, los refuerzos y la observación
Pedagogía socioconstructivista	Los aprendizajes significativos a través de la interacción con los y las demás
Psicología cognitiva	La metacognición
Las neurociencias	La plasticidad del cerebro, el inconsciente y las emociones

Fuente: elaboración propia a partir de la publicación de Antero (2015)

es el fundamento, es lo que sostiene y lo que nos da seguridad" (Directora de Renovación Pedagógica).

Los enfoques teóricos sobre los cuales se sustenta la Pedagogía de la Confianza son: la Etología, la Psicología Cognitiva, la Psicología Conductista, la Pedagogía Socioconstructivista y las Neurociencias. Pasamos a continuación a describir brevemente cada uno de ellos (Antero, 2015, pp. 53-65):

La Etología

Diversas investigaciones desarrolladas en el ámbito de esta disciplina, que se centra en estudiar el comportamiento animal y humano, indican que las personas y los animales desarrollamos múltiples instintos (apego, huida o miedo, exploración, social, etc.) cuya función es la de sobrevivir como especie. En este sentido, resulta de especial interés prestar atención a cuándo y a cómo se activan estos instintos en los niños, niñas y jóvenes para darles una respuesta adecuada. Aplicado a la educación, el cultivo de los instintos humanos implica construir un contexto adecuado para su desarrollo y su canalización.

La Psicología Conductista

Desde la Psicología Conductista (Paulow, Skinner y Bandura) se han realizado aportes a los procesos de aprendizaje. Los estudios sobre el condicionamiento clásico de Paulow ponen en relevancia las asociaciones que las personas y los animales establecemos con diversos estímulos y a partir de las cuáles se generan los aprendizajes. Por ejemplo, si una profesora es capaz de transmitir pasión e ilusión por la asignatura que imparte, el alumnado asociará esta asignatura con sensaciones agradables.

Los estudios de Skinner, por otro lado, se han centrado en identificar la función de los refuerzos (positivos y negativos) a la hora de fijar o eliminar acciones. El refuerzo positivo es el premio que utilizamos para fijar una acción positiva (reconocimiento); y el refuerzo negativo, consiste en eliminar aquellas acciones que consideramos que no son adecuadas. Los refuerzos aumentan la motivación para realizar y fijar acciones instrumentales que luego se convertirán en hábitos de comportamiento. Por ejemplo, si el proceso de enseñanza y aprendizaje genera curiosidad en el alumnado, se convertirá así en una experiencia agradable que además ofrecerá una recompensa: la nota, el reconocimiento, etc.

Por último, los aportes de Bandura indican que las personas aprendemos determinados comportamientos a través de la observación de las acciones realizadas por otras personas. De esta manera, así como aprendemos

en base a nuestra experiencia, también aprendemos observando a los y las demás.

La Pedagogía Socioconstructivista

Desde los estudios centrados en profundizar cómo aprenden las personas, la Pedagogía Constructivista explica que el conocimiento se desarrolla en contextos reales y significativos. En este sentido, los aprendizajes se generan en la medida en que son aplicables al contexto diario y a través de la interacción con otras personas (Vygosky). Desde la perspectiva socioconstructivista, la educación tiene una función socializadora y su fin es el de desarrollar las capacidades y potencialidades de las personas integrándolas en la cultura en la que viven. Ello es posible a través del lenguaje, entendido como una herramienta que permite generar pensamientos e ideas y establecer vínculos entre ellos.

La Psicología Cognitiva

Esta ciencia está centrada en estudiar la cognición a través de los aportes de otras ciencias como: la neurociencia, la lingüística, la antropología y la filosofía. Desde esta disciplina se explica que para ejercitar la metacognición[7] es indispensable reflexionar sobre nuestra forma de pensar a través de diversas preguntas que ayudan a la reflexión.

Las Neurociencias

Las Neurociencias son las ciencias que estudian al cerebro. Según Ángel Pérez Gómez, los estudios desarrollados en este campo han posibilitado el aporte de tres elementos clave a la educación:

- La plasticidad del cerebro. Esta hace que sigamos aprendiendo a lo largo de toda la vida, y que las actividades que desarrollamos ayuden a conformar su estructura y funcionamiento. Por ello, las actividades desarrolladas desde la infancia son de notable importancia ya que ayudan a estructurar el cerebro. Además, las actividades que son significativas y se repiten están destinadas a mantenerse a través de los circuitos neuronales, mientras que si estas no son significativas tienden a desaparecer.
- El inconsciente. Ligado a lo anterior, y por el hecho de que nuestro cerebro llega a automatizar las actividades que son significativas y repetitivas, la mayoría de las acciones que realizamos se desarrollan de forma inconsciente. Por ejemplo, aprender a ir en bicicleta es una actividad compleja que se automatiza y se realiza de forma inconsciente. Ello indica que, además de la conciencia, deberíamos prestar atención al inconsciente para asimilar y aprender de estos

mecanismos automáticos que son únicos en cada persona.

- Las emociones. Los estudios del cerebro indican que el ser humano, ante todo, genera emociones. Al comienzo de la vida las emociones son básicas, y posteriormente se convierten en sentimientos, los cuáles pasan a ser estados de ánimo. Una de las aportaciones más relevantes realizadas por las neurociencias reside en el concepto de ***neuroeducación***. Este concepto, acuñado por Francisco Mora, se basa en la emoción, siendo esta la puerta de entrada al conocimiento, tanto para quien aprende como para quien enseña. En palabras del autor:

"La aportación fundamental de la neurociencia reside en hacer ver a todos los docentes que la puerta de entrada al conocimiento es la emoción. Y que es con la emoción como despierta la curiosidad de la que se sigue la apertura automática de las ventanas de la atención, lo que pone en marcha los mecanismos neuronales del aprendizaje y la memoria. De esto se sigue que en el aula y en cada clase de todos los días, se debe comenzar haciendo despertar la curiosidad con algo tal vez ajeno a la propia clase. Algo, sea una pintura, una pequeña pieza de música o de pintura, un objeto extraño, un evento sucedido en el día o la propia palabra del docente que emocione y que en el contexto de la temática de la clase arranque los motores del aprendizaje. Hay profesoras que ya han puesto en marcha estas ideas. Por ejemplo, han encontrado que sus alumnos muestran un gran interés, cuando, cada día, antes de comenzar la materia de la clase y durante algunos minutos, se les muestra en imágenes lo que hará el cerebro de ellos mismos, cuando sigan con atención la temática de esa misma clase. Esto, ya se está haciendo. Y al parecer, funciona" (Entrevista a Francisco Mora, 15 de septiembre de 2014, Revista Digital INED21).

Por tanto, según Mora para generar aprendizajes significativos habría que adoptar esta secuencia:

Los fundamentos teóricos y prácticos de la pedagogía de la confianza se han escogido y desarrollado en coherencia con el perfil del alumnado que se quiere construir en esta escuela. En la entrevista se explica que se quiere ayudar a construir personas que sean euskaldunes, cooperativas y competentes:

"Lo primero que queremos es que sean personas (todas) y ver allí la singularidad de cada uno y de cada una

Tabla 3. ***Ámbitos de intervención e indicadores de la Pedagogía de la Confianza***

1 Las condiciones para el cuidado y el desarrollo de las personas	**2** Las condiciones contextuales	**3** Las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje
Indicador 1. Cultivar los instintos **Indicador 2**. Identificar, valorar y ayudar a desarrollar las capacidades **Indicador 3**. Detectar tempranamente las dificultades y ayudar a gestionarlas **Indicador 4**. Empatizar con el sufrimiento **Indicador 5**. Cuidar a los cuidadores	**Indicador 6**. Establecer vínculos con la comunidad: la familia y la sociedad **Indicador 7**. Redefinir los espacios y los tiempos **Indicador 8**. Crear un ambiente agradable en el aula: las relaciones y la comunicación **Indicador 9**. Gestionar grupos operativos	**Indicador 10.** Movilizar la motivación **Indicador 11.** Centrarse en el aprendizaje activo **Indicador 12.** Practicar una evaluación formativa **Indicador 13.** Cultivar las inteligencias múltiples

Fuente: elaboración propia a partir de la publicación de Antero (2015)

sin tener que poner etiquetas. Queremos ayudar a que sean personas, que sean euskaldunes (que opten por vivir en euskera, lo entendemos en un entorno pluricultural e integrador), que sean cooperativas (empoderadas y con capacidad de transformar su entorno) y que sean competentes y resolutivas (que sean capaces de responder a la situación que le toque vivir en cada momento)" (Directora de Renovación Pedagógica).

Metodología

Para llevar a la práctica la Pedagogía de la Confianza, a partir de los fundamentos teóricos que han sido mencionados anteriormente, Arizmendi Ikastola ha definido tres ámbitos de intervención y trece indicadores:

Los ámbitos de intervención y los indicadores constituyen una guía de enorme importancia tanto para los y las profesionales de la educación como para las familias, ya que per-

miten identificar si efectivamente la práctica diaria (el proyecto arquitectónico) está siguiendo el marco teórico de la Pedagogía de la Confianza:

"Los indicadores nos están ayudando a cuestionar la práctica. En Infantil tenemos un recorrido y una práctica de 8 años, pero el marco nos está ayudando a cuestionarnos si la práctica es coherente con el marco. Por ejemplo, ¿el material que utilizamos, los grupos que hacemos, son coherentes con el marco que hemos creado?" (Directora de Renovación Pedagógica).

Pasamos a continuación a exponer, de forma resumida, los tres ámbitos de intervención[8].

Ámbito de Intervención 1: Las condiciones para el cuidado y el desarrollo de las personas

Este ámbito de intervención surge de la respuesta a la pregunta*:* ¿qué condiciones debe ofrecer y garantizar la ikastola y los educadores para que el alumnado confié en sí mismo y en los y las demás?". La respuesta a esta pregunta se ha clasificado en torno a 5 indicadores:

Indicador 1. Cultivar los instintos

Tal y como apuntábamos, este indicador se ha diseñado a partir de la constatación de que cada persona tiene unos instintos, que estos responden a unas necesidades básicas y que existen para que podamos sobrevivir como especie. Los instintos que se recogen en el marco general de la Pedagogía de la Confianza son:

Tabla 4. Instintos que recogen en el marco general de la Pedagogía de la Confianza

El instinto de aferramiento y apego
El instinto de exploración y desarrollo cognitivo
El instinto de huida o miedo
El instinto de afiliación
El instinto de agresión
El instinto de jerarquía
El instinto de cuidado y protección
El instinto sexual

Fuente: elaboración propia a partir de Antero (2015)

Según lo explicado, una de las tareas más importantes de los y las educadoras (profesorado y familia), es saber responder a estos instintos cuando aparecen en una persona, para cultivarlos y desarrollarlos adecuadamente. Para ello, se ha diseñado una **tabla de observación** que permite identificar tempranamente alguna incidencia en el desarrollo de estos instintos. Por ejemplo, en el caso del instinto de apego, uno de los factores a observar es cómo se desenvuelve un niño o una niña cuando su cuidado se transfiere

de la familia al profesorado. En el caso de que se identifique alguna necesidad (el niño o la niña muestras dificultades evidentes a la hora de separarse de la madre o del padre), se interviene para subsanarla.

Lo mismo ocurre con los demás instintos. Por ejemplo, en relación al instinto de cuidado, esta tabla de observación puede ayudar a identificar como una de las potencialidades de un niño o una niña en concreto su capacidad para cuidar a los y las demás, por lo que se potenciaría este instinto en esta persona.

Para poder identificar cómo se desarrollan los instintos, es de suma importancia aprender a observar, por lo que dentro de la formación que se realiza al profesorado y a las familias, esta es una de las vertientes más importantes.

Indicador 2. Identificar, valorar y ayudar a desarrollar las capacidades

Partiendo de la idea de que todas las personas tenemos capacidades y sabiendo que estas se siguen desarrollando a lo largo de toda la vida, otro cometido de suma importancia para quién educa es saber identificar y potenciar estas capacidades, ya que ello influirá en la autoestima y en la vocación de quién es educada.

También en este caso, la capacidad de saber observar adecuadamente resulta fundamental, tanto para el profesorado como para las familias.

Indicador 3. Detectar tempranamente las dificultades y ayudar a gestionarlas

Desde la Pedagogía de la Confianza se considera que ante las dificultades se debe actuar detectándolas de forma temprana y ayudando a gestionarlas. Nuevamente, se insiste en la importancia de saber observar y saber identificar lo que se ha observado. En cuanto a ayudar a gestionar las dificultades, se trata de ofrecer recursos y estrategia al alumnado para que aprenda a autogestionar las dificultades que surgen durante su desarrollo personal.

Indicador 4. Empatizar con el sufrimiento

Ligado a lo anterior, es importante señalar que las dificultades suelen generar sufrimiento. El sufrimiento tiene orígenes diversos: físico, psicológico y relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, la intervención de parte de educadores, educadoras y familias puede ser de gran ayuda en la medida que pueden apoyar al alumno o alumna, escuchando su sufrimiento sin juzgar, ayudándole a comprender qué es lo que le ocurre, y apoyándole a integrase nuevamente en las actividades o en el grupo.

Indicador 5. Cuidar a los/as cuidadores/as

En la publicación de Antero (2015), se señala que: "La confianza y el cuidado no están demasiado alejados entre sí. Todas las personas que formamos parte de la ikastola debemos comprender que somos parte de una comunidad y que practicar el cuidado y la atención mutua en el seno de dicha comunidad resulta algo eficaz, saludable y coherente con la pedagogía que proponemos. Así pues, otra de las claves fundamentales de la Pedagogía de la Confianza es practicar el cuidado entre alumnos, progenitores y profesionales: el cuidado comunitario" (Antero, 2015, p. 78).

Vemos por tanto que el conjunto de actividades y acciones que se realizan se desarrollan teniendo en cuenta las necesidades y las particularidades de todas las personas involucradas (alumnado, profesorado y familias). En este sentido, el principio de cuidado puede considerarse un aspecto clave sobre el cual desarrollar una relación de respeto mutuo entre todas las partes.

El cuidado a los y las profesionales, se realiza:

- Ayudándoles a construir relaciones de calidad con el alumnado, las familias y otros profesionales, mediante el reconocimiento de que todas las personas somos únicas, y que todas tenemos fortalezas, limitaciones, necesidades y capacidad de mejora.
- Posibilitar su desarrollo personal y profesional a través del cuidado de varios aspectos: i) crear el ambiente para que una persona pueda ser lo que realmente es; ii) reconocer los logros; iii) proporcionar formaciones que permitan descubrir y alimentar la vocación personal, etc.
- Contribuir a construir espacios de trabajo agradables, cómodos y cálidos.

Por otro lado, el cuidado de los y las progenitoras, se realiza:

- Compartiendo con las madres y los padres la visión que se tiene en la ikastola sobre el desarrollo personal y la función de las personas adultas.
- Ofreciéndoles orientación sobre su labor educativa y acompañándoles en las dificultades que surjan.

Ámbito de Intervención 2: Las condiciones contextuales

A continuación, explicaremos cuáles son las condiciones pedagógicas necesarias para que un niño o una niña confíe en su entorno:

Indicador 6. Establecer vínculos con la comunidad: la familia y la sociedad

De la entrevista realizada se desprende que la participación de las familias en la comunidad escolar es de enorme importancia. En este sentido, se explica que la ikastola cuenta con una escuela de madres y padres que tiene un formato diferente en todas las etapas.

Pero más allá de la escuela de padres y madres, se ha realizado una formación común a las familias de todas las etapas educativas sobre los elementos teóricos y las prácticas de la Pedagogía de la Confianza, con el fin de fortalecer la relación entre lo que se propone en la escuela y lo que se realiza en los hogares. Esta formación se considera muy útiles ya que las madres y padres que participan pueden compartir experiencias e identificar soluciones a los problemas que puedan surgir a lo largo del desarrollo de sus hijos e hijas. Además, se considera muy útil a la hora de identificar el potencial educativo que tienen las familias y el trabajo que estas pueden realizar con sus hijos e hijas:

"Y en las valoraciones de las formaciones las familias nos decían: «Toda la formación que estamos recibiendo sobre el enfoque que estáis dando y el trabajo que realizáis con nuestras hijas e hijos nos está ayudando a ver lo que podemos hacer en casa». Muchos de los puntos del marco se pueden trabajar en casa de igual manera y las familias agradecen el acompañamiento que les estamos dando" (Directora de Renovación Pedagógica).

Estas acciones se realizan con el fin de acercar a las familias dentro de los espacios de la ikastola, y persiguen el objetivo último de que el alumnado confíe en sus educadores y educadoras en la medida en que existe una interacción entre escuela y familias. De hecho, en el libro (Antero, 2015, p. 82) se recalca lo siguiente: "cuando los alumnos son testigos de esa interacción sienten confianza y piensan: «los adultos más importantes de mi vida (progenitores, abuelos, cuidadores y profesores) tienen cabida en la Ikastola, y hacen cosas juntos, incluso, a menudo, hablan sobre mis cosas. Si mi familia confía en los educadores de la ikastola, yo también»".

Además, algunos elementos prácticos de la Pedagogía de la Confianza también pueden aplicarse a otros contex-

tos. En este sentido, otras cooperativas de la zona están solicitando apoyo a la ikastola con el fin de incorporar dentro de su funcionamiento algunas de las prácticas de este enfoque pedagógico:

"En el valle, nos están pidiendo formaciones las cooperativas. Muchos padres y muchas madres de la ikastola que están leyendo el libro nos dicen que esto también puede ser útil para su cooperativa: el crear un ambiente agradable, el establecer vínculos con la comunidad, el detectar las capacidades de cada uno en el trabajo. Entonces es aplicable a varios ámbitos de la vida y allí nos estamos beneficiando unos y otros" (Directora de Renovación Pedagógica).

Indicador 7. Redefinir los espacios y los tiempos

Tal y como apuntábamos, la Pedagogía de la Confianza surge de la necesidad manifiesta de que la escuela debe cambiar, y que debe adaptarse a las necesidades del contexto actual y a los requerimientos de la sociedad ~~actual~~ moderna. Ello implica una adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y una revisión de los espacios y de los tiempos, entre otras cosas.

En cuanto a los espacios, en Arizmendi Ikastola se ha optado por "echar paredes", es decir, los procesos de aprendizaje y enseñanza se desarrollan en espacios amplios que permiten llevar a cabo diversas actividades. En este sentido, se utilizan tres tipos de espacios:

"Hay un espacio grande en el que el alumnado se reúne en gradas para realizar las asambleas. Cuando se desarrolla trabajo cooperativo, el alumnado se divide en grupos más pequeños y se reúnen en torno a mesas. Para el trabajo individual, también se utilizan espacios concretos" (Directora de Renovación Pedagógica).

Cabe la pena destacar, entonces, que, dentro de esta propuesta pedagógica, la lógica tradicional del aula (conformación de un grupo reducido de alumnos y alumnas, y de un profesor por aula) queda al margen. Lo que se hace, es trabajar con grupos de alumnos y alumnas mucho más amplios, y coordinados por dos o tres profesores/as:

"Echamos paredes, jugamos con los cristales. Los espacios son mucho más claros de luz. Los grupos de alumnos entonces son mayores, pero van a coordinarse dos o tres profesores en el mismo momento y los alumnos están en principio trabajando en el (espacio) cooperativo. En algunos momentos, los grupos pequeños se reúnen en asamblea, y en algún momento también el alumnado tendrá

que hacer trabajo individual. La estructura es cooperativa" (Directora de Renovación Pedagógica).

En cuanto a los tiempos, se señala que, para favorecer el proceso de aprendizaje en el alumnado, hay que tener en cuenta algunas variables (Antero, 2015, pp. 86-90):

- El ritmo biológico de la niña, niño y joven, es decir, es importante prestar atención a la alternancia de los periodos de sueño y vigilia.
- El ritmo cognitivo de la niña, niño y joven, es decir, es importante identificar los periodos de máxima y mínima atención, los cuales además cambian en duración en función de las edades. En el ritmo cognitivo también influye la situación emocional en la que se encuentra una persona. A este respecto, se menciona que las actividades desarrolladas entre alumnado de grupos de edades diferentes son muy útiles porque permiten a cada alumno y alumna actuar en función de su ritmo cognitivo.
- La duración de la atención, ya que todas las personas tienen capacidad de atención, pero esta es limitada, y además cambia en función de la edad. En este sentido, desde la Pedagogía de la Confianza se considera muy importante ayudar a practicar la atención mediante el mindfullness[9]

Indicador 8. Crear un ambiente agradable en el aula: las relaciones y la comunicación

La creación de un ambiente agradable en el aula se considera un aspecto clave que incide directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde la Pedagogía de la Confianza, se considera que el ambiente agradable se crea mediante la puesta en marcha de estrategias que posibiliten la construcción de relaciones sanas y de una buena comunicación.

En cuanto a las estrategias para construir relaciones entre alumnado y profesorado, María Rosario Fernández Domínguez (2005, pp. 195-254) destaca las siguientes:

Tabla 5. Estrategias para construir relaciones entre alumnado y profesorado

Construir relaciones auténticas, en las que el alumnado perciba que el afecto y el vínculo que se ha establecido es real
Practicar la escucha activa
Generar una relación de persona a persona, no jerarquizada
Manifestar ternura y cariño
Respetar al alumnado, tratándolo como tal y no como mini-adulto

Creer en sus posibilidades y potencialidades
Saber elogiar de manera sincera e incondicional
Ayudar a decidir por sí mismo/a, sin imponer
No juzgar, criticar o etiquetar

Fuente: elaboración propia a partir de la publicación de Antero (2015)

En relación a la comunicación, se hace referencia a cómo enseñar al alumnado a comunicar sus pensamientos y sus sentimientos de forma adecuada. Desde esta perspectiva, se menciona al modelo de comunicación no violenta que ha sido desarrollado por Marshall Rosemberg.

Pero más allá de la forma de comunicar, también se trata de transmitir al alumnado la capacidad de pensar desde la empatía y el respeto. Por lo que las estrategias que se ponen en macha deben focalizarse en que el alumnado aprenda, en sus estrategias de comunicación, a ser autentico, sincero y empático.

Indicador 9. Gestionar grupos operativos

En el marco general de la Pedagogía de la Confianza se explicita que también las formas de agrupar niñas, niños y jóvenes influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También en este caso se han identificado diversas variables que influyen en la conformación de los grupos:

- El tipo de dominancia
- El tipo de vínculo
- El tipo de inteligencia
- El perfil lingüístico
- La diversidad de sexo y género
- La comunicación entre distintas edades

En este apartado nos centraremos especialmente en la variable relacionada con la diversidad de sexo y género. A este respecto, desde la Pedagogía de la Confianza se señala la importancia de que el alumnado a lo largo de su proceso educativo cuente con el respecto necesario que le permita desarrollar su identidad de género, con independencia de que esta se ajuste a los patrones heteronormativos que imperan en nuestra sociedad.

En este sentido, se explica que, así como dentro de la ikastola existe mucha diversidad cultural y lingüística, también existe mucha diversidad de género, por lo que esta también debe ser incluida, respetada y protegida a través de:

- No dar nada por supuesto, es decir, los y las alumnas ante todo son personas, por lo que existe una

pluralidad de formas de ser, de estar y de sentirse en el mundo que debe ser respetada.

- Crear un clima de confianza donde cualquier persona pueda hablar libremente de su identidad sexual y de género, sin verse juzgado o juzgada por ello. Además, es importante ofrecer recursos para flexibilizar las normas de género y fomentar el deseo de experimentación del alumnado.
- Ofrecer otros modelos, plurales y diversos, para que el alumnado pueda identificarse con alguno/s de ellos.
- Ofrecer pautas para integrar el uso de un lenguaje no sexista, que incluya a las mujeres (superación del masculino genérico) y suprima las acepciones negativas y los insultos (maricón, marimacho, etc.)
- Detener las agresiones con motivos de género y usar estas situaciones para aprender.

Ámbito de Intervención 3: Las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje

Este ámbito de intervención surge de la respuesta a la pregunta: ¿qué condiciones debe ofrecer y garantizar la ikastola y los educadores para que el proceso de aprendizaje del alumnado sea agradable y exitoso? La respuesta a esta pregunta se ha clasificado en torno a 4 indicadores:

Indicador 10. Movilizar la motivación

Este indicador se ha diseñado desde la constatación de que el alumnado aprende de forma significativa cuando se encuentra motivado. Para ello, es importante empezar desde sus intereses, y además que las materias y/o proyectos que se lleven a cabo estén relacionados con sus vidas y sean aplicables a su cotidianeidad.

Pero ¿en base a qué se estructuran los procesos de enseñanza y aprendizaje? En base a proyectos interdisciplinares. De esta manera, así como la lógica tradicional de conformar aulas queda al margen, también queda excluida la lógica de trabajar por asignaturas.

En estos momentos, y con el fin de implementar este enfoque pedagógico en los cursos de Bachillerato, la ikastola se encuentra realizando un mapeo de asignaturas para identificar de qué manera se pueden trabajar por proyecto interdisciplinares también en las etapas educativas más avanzadas:

"Los proyectos son interdisciplinares. En bachillerato, el año que viene van a ser proyectos interdisciplinares, pero respectando las modalidades (humanística, tecnológica y científica). Toda la lógica de asignatura desaparece,

aunque hay algunos contenidos curriculares que son difíciles para involucrar en proyectos, así que en algunos momentos sí que habrá clases tradicionales. Para eso estamos haciendo un mapeo de contenidos: qué contenidos vamos a poner y en qué proyectos. Este año vamos a hacer Primaria y Bachillerato y nos quedará Secundaria el año que viene" (Directora de Renovación Pedagógica).

Indicador 11. Centrarse en el aprendizaje activo

El aprendizaje activo se desarrolla cuando las personas pasan de escuchar a participar activamente en los procesos de enseñanza. Es decir, para que el alumnado aprenda activamente deben organizarse actividades que le permita hacer, debatir y exponer.

Desde la Pedagogía de Confianza se pone, por tanto, el énfasis en el hecho de aprender frente al enseñar. Además, para que el aprendizaje sea activo, se hace referencia a la activación de cuatro aspectos:

- Ayudar al alumnado a organizar su pensamiento para que sea agente activo en su aprendizaje: aprender a resolver problemas, aprender a conceptualizar, etc.
- La comunicación: aprender a formular preguntas relevantes (más que respuestas).
- La experimentación y la manipulación: observar, investigar, plantear hipótesis, etc.
- La cooperación: trabajar de forma cooperativa para incentivar el aprendizaje en grupo.

Indicador 12. Practicar una evaluación formativa

En la Pedagogía de la confianza el propósito de la evaluación es identificar a dónde tienen que llegar los y las alumnas, en qué lugar están y qué pasos deben dar en el camino.

En la entrevista realizada se explica que se ha optado por suprimir una de las tres tradicionales evaluaciones calificativas para incorporar una "evaluación de familiarización". Mediante esta evaluación se pretende conocer hasta qué punto cada alumno y alumna tiene suficiente confianza en los demás (compañeros de clase, tutor/tutora y otros profesionales) y en su entorno (aula, patio, edificio).

Asimismo, el alumnado realiza una auto evaluación que le permita identificar cómo se siente en el aula y qué tipo de vínculos ha establecido con sus compañeros y compañeras, con el profesorado y con cualquier otro profesional.

Estas evaluaciones permiten detectar tempranamente las dificultades o cualquier otro problema que pueda

surgir en el desarrollo del alumnado.

Indicador 13. Cultivar las inteligencias múltiples

El cultivo de las inteligencias múltiples permite que cada persona tenga la oportunidad de ejercitar sus capacidades, intereses y vocación personal. De las investigaciones realizadas en este campo, podemos afirmar que existen 8 tipos de inteligencias:

Tabla 6. Las inteligencias múltiples

Tipo de inteligencia	En qué consiste
Lingüística	Habilidad para utilizar la lengua escrita y hablada (escritoras, poetas, oradoras, etc.)
Lógico-matemática	Habilidad para resolver operaciones matemáticas, verificar hipótesis y extraer conclusiones lógicas (personas científicas, analistas, etc.)
Espacial	Habilidad para construir un modelo mental del espacio y trabajar utilizando este modelo (artistas, personas cirujanas, etc.)
Kinestética	Habilidad para utilizar su cuerpo para expresar ideas y pensamientos (deportistas, bailarinas, coreógrafas, etc.)
Musical	Habilidad para captar, transformar y expresar formas musicales (compositora, crítico musical, etc.)
Interpersonal	Habilidad para entender a otras personas y cooperar con ellas (trabajadoras sociales, terapeutas, etc.)
Intrapersonal	Habilidad para comprender y cultivar lo interior (filósofas y pensadores, etc.)
Naturista	Habilidad para comprender los sistemas naturales (personas biólogas, veterinarias, etc.)

Fuente: elaboración propia a partir de la publicación de Antero (2015)

El papel del profesorado

Tal y como apuntábamos, la implementación de la Pedagogía de la Confianza requiere una modificación de las prácticas educativas a varios niveles (reestructuración de los tiempos y de los espacios, trabajar por proyecto interdisciplinares, etc.), y en este contexto, también cambia el rol de los agentes educativos: familias y profesorado.

En cuanto al profesorado, en la entrevista se explica que el enfoque tradicional, donde el profesorado explica su clase magistral y da deberes, no tiene cabida. Una idea clave de la Pedagogía de la Confianza es que en el centro del proceso educativo esté el alumnado, siendo la función del profesorado la de observar, identificar e intervenir:

"Son ellos y ellas (el alumnado) los que están en el centro y mi función de profesora es la de observar. Para nosotros es muy importante esta secuencia en nuestra metodología: observación, identificación e intervención, sobre todo en lo que respeta la persona, el cuidado de la persona. Y en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, mi rol es repartir el juego, y entonces yo soy guía y soy acompañante. Pero la protagonista es la persona" (Directora de Renovación Pedagógica).

De esta manera, el profesorado se convierte en un guía, en un acompañante que apoya al alumnado a descubrir y a desarrollar sus capacidades. No obstante, se señala que para que el profesorado sea capaz de observar e identificar las capacidades de sus alumnas y alumnos, debe con anterioridad ser capaz de observar e identificar las suyas: ***"En la medida en la que las educadoras y los educadores vivimos y alimentamos nuestra vocación, estamos contribuyendo a despertar y a desarrollar las vocaciones de nuestros hijos y alumnos"*** (Antero, 2015, pp. 86-90).

Valoración

A la hora de explicar cuáles son las dificultades de este enfoque pedagógico, se subraya, ante todo, que la ikastola se encuentra caminando hacia este ideal que persigue, ya que este cambio teórico y metodológico implica una tarea de gran envergadura: desaprender lo aprendido.

"Yo creo que es muy importante tomar conciencia de que este es el marco, es el ideal que tenemos y estamos caminando hacia esta utopía desde la humildad. Estamos dando pasos todavía y no estamos en el estado todavía que os he descrito. Estamos caminando. En este camino: ¿qué dificultades hay?, por ejemplo, la de desaprender todo lo aprendido sobre la forma de

mirar a la persona y sobre la forma de intervenir con esta persona. Yo, para poder trabajar la confianza, tengo que confiar en mis alumnos y alumnas. Esto requiere un trabajo personal, y esta pedagogía pasa por una transformación personal también. Si yo he vivido mucho desde la sospecha, desde la desconfianza, lo que me está planteando la ikastola, me requiere desaprender y curar muchas cosas también. Se no he aprendido a confiar en la gente y en mí misma, ¿cómo voy a enseñar a mis alumnos a confiar? Por tanto, lo que estamos haciendo es impulsar la formación personal "(Directora de renovación Pedagógica).

También se comentan las limitaciones relacionadas con la falta de recursos y la dimensión de la ikastola:

"Esto requiere de un cuidado exquisito de la persona y muchas veces igual tenemos que inventarnos fórmulas nuevas: tenemos que tirar de abuelos y abuelas, y de profesores retirados que nos ayuden. Y luego está nuestra dimensión, que es muy grande" (Directora de renovación Pedagógica).

Notas

1 Ikastola es el término que define a las escuelas de educación primaria que Imparten sus contenidos curriculares en euskera.

2 Para la sistematización de esta experiencia educativa se entrevistó a la Directora Pedagógica de la ikastola, que nos dio a conocer los postulados teóricos de su modelo pedagógico. Para más información, ver el capítulo de reseña metodológica.

3 Esta definición se ha tomado de la publicación: Antero, A. (2015). La Pedagogía de la Confianza. Marco general de Arizmendi Ikastola. ARIZMENDI KOOP. E.

4 El psiquiatra Rafael Cristóbal fue profesor de Psicopatología en la Universidad del País Vasco e impulsor del grupo de investigación Hazitegi de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea, donde Impartió docencia como profesor de Psicología del Desarrollo infantil. Ha dirigido la transformación pedagógica y arquitectónica de varios centros infantiles, así como publicado diversos libros sobre educación y psicología infantil.

5 El resultado de este trabajo se puede encontrar en la publicación de Antero (2015). Además, conviene destacar que la experiencia de Arizmendi Ikastola ha sido recogida en el documental **"La Pedagogía de la Confianza"**

6 Este apartado de "Marco teórico" se ha redactado a partir de la publicación de Antero (2015).

7 La Metacognición puede definirse como "la capacidad que tenemos de auto regular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia... transferir todo ello a una nueva actuación" (Carles Dorado Perea, 1996).

8 Al igual que el apartado "Marco teórico" también este apartado de "Metodología" se ha redactado a partir de la publicación de Antero (2015). Asimismo, se ha incorporado información recabada de la entrevista en profundidad realizada a la Directora de Renovación Pedagógica.

9 Este término que en ingles significa "atención plena" fue acuñado por Jon Kabat-Zinn y lo define como: "prestar atención al momento presente, sin juzgar". Para más información sobre este tema, se aconseja consultar el trabajo realizado por Fernando Tobías Moreno.

Sistematización de la experiencia de

la Escuela Pública Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz

"Todo el mundo ha visto que este es un espacio mucho más educativo del que teníamos antes y que todo está pensando para que los niños y las niñas estén bien y para que hagan lo que tiene que hacer, que es jugar y que tengan los materiales que necesitan para aprender jugando" Carmen Muñoz Reguera. Profesora de infantil y primaria.

Laura Modonato
Consultora independiente en Interculturalidad, Género y Desarrollo.

Introducción

El centro de Educación Infantil y Primaria Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz (Araba) fue creado en 1980 como una "escuela de barrio". Esta escuela ha sido testigo, a lo largo de los años, de diversos procesos de renovación pedagógica, entre ellos el que se implementó en 2003, año en el que el centro educativo decidió modificar su modelo lingüístico, pasando de la impartición de los contenidos curriculares en lengua castellana (Modelo A) al euskera (Modelo D).

Sin embargo, lo que queremos explicar en este documento es el proceso de renovación pedagógica que se ha venido implementado desde el año 2014, y que ha supuesto una reestructuración arquitectónica y metodológica de la escuela en su conjunto. El proceso de renovación pedagógica se ha basado en un modelo educativo que proviene del Norte Europa y que se encuentra en fuerte consonancia con el modelo pedagógico que actualmente se está implementando en Arizmendi Ikastola de Mondragón.

En este sentido, recordamos que en la sistematización de la experiencia de Arizmendi Ikastola nos hemos centrado en conocer el enfoque teórico y metodológico de su modelo educativo. En el caso de la experiencia del centro de Educación Infantil y Primaria Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz, nos centraremos en conocer con más detenimiento en qué ha consistido su proceso de reestructuración arquitectónica, es decir, en cómo ha sido rediseñado el espacio escolar y cuáles han sido los objetivos que se han pretendido alcanzar a través de este proyecto.

Los motivos que indujeron al cambio

La decisión de renovar el modelo pedagógico surgió de la necesidad de dar a conocer este centro educativo como una escuela pública de calidad. De esta manera, uno de los objetivos que se ha querido perseguir ha sido impulsar un modelo educativo respetuoso con el crecimiento y el desarrollo del alumnado, potenciando su aprendizaje a través de metodologías lúdicas basadas en la experimentación y en la satisfacción de sus necesidades.

En la entrevista realizada a una profesora del centro educativo para la sistematización[1] se explica que anteriormente la configuración arquitectónica de esta escuela era poco funcional. De hecho, la escuela y sus aulas se repartían en dos edificios de cuatro plantas: en la planta baja se encontraba la oficina de la Dirección, y en el resto de plantas se distribuían las

aulas de Educación Infantil y Primaria, el comedor y otros espacios comunes (aula de psicomotricidad, baños, etc.). Esta organización del espacio se consideraba poco funcional en la medida que exigía tiempo para los traslados en detrimento del desarrollo de otras actividades:

"Yo llevaba trabajando en la escuela ya 10 años y el espacio de antes era poco funcional, poco educativo. Por ejemplo, para ir al comedor teníamos que subir al 4º piso y para bajar al patio teníamos que bajar todos los pisos. Para llegar al aula de psicomotricidad había que subir 3 pisos... ¡Con lo cual era un montón de tiempo cada día que perdíamos en traslados, que es el tiempo peor y además era muy duro!" (Profesora de la Escuela Pública de Vitoria-Gasteiz "Ramón Bajo").

A la vez que iba tomando fuerza la inquietud de dar una respuesta a estas necesidades, algunas profesionales de este centro educativo tuvieron la oportunidad de conocer a Rafael Cristóbal, psiquiatra y docente de la Universidad de Mondragón, hecho que les permitió comprender con más detenimiento el proceso de renovación pedagógica denominado "Pedagogía de la Confianza" que se está actualmente implementando en Arizmendi Ikastola.

Tras este primer contacto y después de tomar la decisión de forma asamblearia con el profesorado y con otras personas implicadas en el funcionamiento de la escuela, se constituyó una comisión de obras internas. Posteriormente, se contactó con una arquitecta que diseñó el espacio y se iniciaron los trámites con el Ayuntamiento para buscar los fondos necesarios para llevar a cabo la reforma arquitectónica:

"Una madre de la escuela trabajaba en la Universidad de Mondragón y fue ella quien nos puso en contacto con Rafael Cristóbal y con la arquitecta que nos diseñó el espacio de infantil y primaria. Hicimos el diseño del espacio y luego contactamos con el Ayuntamiento para ver en cuanto tiempo podíamos hacerlo" (Profesora de la Escuela Pública de Vitoria-Gasteiz "Ramón Bajo").

Paralelamente, se inició un proceso de formación dirigido al profesorado de Educación Infantil con el objetivo de dar a conocer en la práctica en qué consistía metodológica y teóricamente el nuevo enfoque educativo. Esta formación, además, fue útil a la hora de reorganizar los tiempos y los contenidos curriculares para dar respuestas a las necesidades del alumnado:

"Hicimos toda esa formación con Helena que trabajaba en la Universidad de Mondragón y le preguntamos si estaba dispuesta a ayudarnos con el dinero que teníamos y nos digo que sí.

Entonces Helena estuvo con nosotros y después de la Universidad de Mondragón se vino a la Facultad de Magisterio de Vitoria-Gasteiz y ha seguido con nosotras hasta hoy haciendo formación al grupo de infantil. Esta formación nos ayudó a ver cómo íbamos a organizar este primer año, qué horarios, qué tiempo y qué necesidades" (Profesora de la Escuela Pública de Vitoria-Gasteiz "Ramón Bajo").

Se empezó reformando la planta baja de la escuela, que actualmente acoge al alumnado de Educación Infantil (de 2 a 5 años), y posteriormente se realizaron las obras en las demás plantas:

"El primer año se vació la planta baja entera, los niños y las niñas de infantil seguían en las aulas ordinarias, porque aquí abajo estaba la Dirección y poco más" (Profesora de la Escuela Pública de Vitoria-Gasteiz "Ramón Bajo').

Aunque se haya realizado la reforma arquitectónica en casi su totalidad, el proceso de renovación pedagógica se está actualmente implementado en Educación Infantil, y a lo largo de los próximos años se prevé impulsarlo en los ciclos de Educación Primaria.

Enfoque teórico y metodológico

De la entrevista realizada se desprende que el proceso de renovación pedagógica se ha implementado con el fin de dar a respuestas a las necesidades de los niños y las niñas que acuden a sus aulas. De esta manera, el centro del proyecto es el bienestar del alumnado, que se alcanzaría a través de la satisfacción respetuosa de sus necesidades básicas, de relación y de aprendizaje:

"En este proyecto el centro es el bienestar del niño. Para el bienestar del niño nos centramos en un principio en cuáles son las necesidades físicas de beber, comer, descansar e higiene y, por lo tanto, teníamos que tener un espacio para todo eso. Y unos tiempos. De tal manera que a lo largo de la mañana y de la tarde estas necesidades estuvieran siempre cubiertas y que hubiera unos espacios educativos para llenarlas. Otras de las necesidades tienen que ver con las necesidades de relación: crear espacios donde pudieran tener relaciones múltiples: en grupo grande, en grupo pequeño e individualmente" (Profesora de la Escuela Pública de Vitoria-Gasteiz "Ramón Bajo").

Desde una perspectiva metodológica, se han seleccionado una serie de capacidades que se quieren potenciar en el alumnado y se han creado, dentro de un espacio amplio, "micros-espacios" que permiten trabajar en el desarrollo de estas capacidades a través del juego:

"Otra de las necesidades que queríamos cubrir era la necesidad de aprender y desarrollarse y para eso creíamos que el juego era lo principal, ya que veíamos en el juego el motor que pudiera desarrollar sus capacidades. Seleccionamos entonces una serie de capacidades y una serie de espacios de juegos que son: el juego experimental, el juego simbólico, el juego artístico y el juego senso-motor" (Profesora de la Escuela Pública de Vitoria-Gasteiz "Ramón Bajo").

Atendiendo a la necesidad de alternancia que tienen los niños y las niñas, se ha establecido una rutina diaria que permite al alumnado tener momentos para expandirse (jugar libremente, experimentar, etc.) y recogerse (relajarse después del juego y compartir con el profesorado y el resto de alumnas y alumnos sus aprendizajes):

"Y entonces hemos repartido el espacio en diferentes micro-espacios donde desarrollamos estas capacidades. Se dan todas en todos, pero especialmente en cada micro-espacio se desarrolla una. Y después hay unos espacios donde los niños se juntan, porque los niños tienen la necesidad de alternar... los definimos como pulmones que se expanden y se recogen. Entonces también hay sitios de expansión y recogimiento... los puntos de recogimientos son aquellos donde los niños se reúnen con el tutor después del juego" (Profesora de la Escuela Pública de Vitoria-Gasteiz "Ramón Bajo").

"Entonces establecimos una serie de rutinas a lo largo del día que se dividen en: entrada, acogida, juego libre, almuerzo, patio, a la vuelta del patio se vuelven a recoger (es la hora del cuento y la música) y nos expandimos otra vez (juego libre) y volvemos a recogernos. Por la tarde, después del comer, nos recogemos un poquito, y nos expandimos otra vez en el juego para volver a recogernos, ver qué producción hemos hecho, cómo nos lo hemos pasado, despedirnos con un poco de musiquita, recibir a las familias y marcharnos" (Profesora de la Escuela Pública de Vitoria-Gasteiz "Ramón Bajo").

Además de esta rutina diaria, a lo largo de la semana se desarrollan actividades que permiten al alumnado aprender en grupos de diferentes tamaños y de edades diversas, siendo la alternancia uno de los pilares de este modelo educativo:

"A lo largo de la semana procuramos que haya actividades de diferentes agrupaciones: grupos pequeños, gran grupo y en grupos de diferentes edades. La alternancia es otro de los pilares" (Profesora de la Escuela Pública de Vitoria-Gasteiz "Ramón Bajo").

La organización del espacio

Tal y como mencionamos, el centro educativo se distribuye en dos edificios de cuatro plantas. Tras la reforma arquitectónica, la planta baja se ha destinado al alumnado de Educación Infantil. Este espacio se encuentra a su vez dividido en otros dos espacios: uno para el alumnado de 2 años y otro para el alumnado de 3 a 5 años.

En la segunda y tercera planta se reparten las aulas de Educación Primaria, y en la cuarta encontramos el aula de motricidad, el comedor, el aula de profesores y profesoras, etc.

Pasamos a continuación a explicar detalladamente la nueva estructura arquitectónica:

1. La organización del espacio en Educación Infantil

El espacio de **Educación Infantil para el alumnado de edades comprendidas entre los 3 y los 5 años**, se estructura en un espacio diáfano dividido en diversos micro-espacios o rincones. Estos micro espacios cuentan con varias instalaciones y materiales que permiten trabajar en el desarrollo de diversas potencialidades (artísticas, simbólicas, motoras, etc.):

Espacio de construcción: cuenta con piezas de tamaños, formas y colores distintos que permiten al alumnado realizar construcciones sencillas y a medidas.

Espacio de experimentación: es un pequeño laboratorio que cuenta con diferentes materiales (naturales) que permiten al alumnado conocer las propiedades físicas de los elementos. En este espacio se trabaja la observación, entendida como el primer paso para poner en marcha un proceso científico (tocar, probar, mezclar). Además de este laboratorio, el centro escolar cuenta con un huerto que se encuentra ubicado en el patio.

Espacio multiuso: cuenta con diversos materiales, entre ellos instrumentos, papeles de diversos tamaños y colores, bolas, etc. Estos materiales permiten al alumnado experimentar con las texturas y realizar trabajos a partir de los materiales puestos a su disposición.

Taquillas: cada niña y niño tiene su propia taquilla en la que guarda sus objetos personales (mochilas, zapatos, etc.) y también un tablón en el que se cuelgan las noticias, eventos o cualquier otra información que desde la escuela se quiere hacer llegar a las familias.

Espacio motor: este ambiente cuenta con un rocódromo para que el alumnado pueda jugar realizando un cir-

cuito: subir por las escaleras, trepar, bajar por las rampas, etc. Es el único espacio donde está permitido correr.

Espacio artístico: cuenta con material que permite crear trabajos en 3 dimensiones (papel, pegamento y tijera). También hay material para el trabajo y el dibujo libre. Al igual que en otros espacios, se da mucha importancia a la variedad de materiales, por lo que también en este caso el alumnado puede jugar y experimentar con papeles de diferentes tipos, tamaños, colores, formas, etc

Espacio simbólico: cuenta con una cocinita y una sala de estar. También cuenta con bancos que cambian su función en base al juego que realiza el alumnado: a veces se convierten en una escuela, otras veces en una peluquería, etc.

Bibliotequita: cuenta con estanterías, material de lectura y alfombras.

Baños: estos son unisex, es decir, pueden ser utilizados por niñas y niños indistintamente. En el caso del alumnado de Educación Infantil, las puertas están siempre abiertas y las luces se encienden y se apagan solas. Esto permite que el alumnado pueda moverse de forma autónoma:

"Las puertas siempre están abiertas. Ya está comprobado que los baños son el punto negro en todas las escuelas porque son los espacios donde nadie controla lo que pasa. Además, habitualmente son un ataque al género. Entonces los baños de la escuela están diseñados de tal manera que los niños puedan acceder a ellos libremente: las luces se encienden solas de tal manera que no les de miedo ir al baño solos y cuando se van se apagan" (Profesora de la Escuela Pública de Vitoria-Gasteiz "Ramón Bajo").

Como ya hemos mencionado, aunque estos "micro-espacios" se distribuyen en un espacio diáfano amplio, existen a la vez espacios diferenciados según la edad de los y las niñas. Estos espacios, llamados de recogimientos, se utilizan en los momentos posteriores a las actividades realizadas en los espacios comunes, y sirven para relajarse y comentar con el resto de alumnos y alumnas los aprendizajes que se han generado.

En cuanto al desarrollo de las actividades, se explica que se procura en la medida de lo posible alternar entre trabajos libres y sugeridos. En el caso del alumnado de 5 años, las actividades se realizan más frecuentemente de forma guiada, proponiendo juegos y actividades relacionadas con los números y las letras, entre otras.

Los y las niñas de 2 años cuentan con un espacio propio separado del resto de alumnado de educación infantil.

En este caso, el espacio se encuentra estructurado de la siguiente manera: Un arenero: que tiene coladores y otros instrumentos a través de los cuales los niños y las niñas experimentan con la arena.

Pizarra: está situada a la altura de las y los más pequeños, es relativamente grande y cuenta con tizas de diversos colores y tamaños.

Espacio de recogimiento: con alfombras, música, libros, etc.

Espacio artístico: en él se ha puesto a disposición pintura, plastilina y otros materiales para el desarrollo creativo de los niños y las niñas.

Tobogán.

Rampa: estructura que cumple la misma función del rocódromo al proponer un circuito por el cual los y las niñas pueden subirse y bajarse.

Al estar el alumnado de 2 años en un espacio separado, preguntamos sobre cómo se desarrolla el proceso de adaptación al espacio para los y las mayores (de 3 a 5 años). La persona entrevistada explica que el espacio y el horario escolar se ha estructurado de tal manera que no haya que hacer adaptación o que esta llegue a ser mínima. En este sentido, se señala que cada mañana los niños y las niñas de 2 años tienen la oportunidad de jugar en el espacio destinado al alumnado de 3 a 5 años, para que así vayan conquistándolo de forma gradual:

"Como además de estos espacios hay un aula de motricidad, cada mañana hay un aula que falta y entonces hay un espacio que está cerrado y en este espacio es donde van los de 2 años y así van conquistando y familiarizándose con el espacio más amplio, pero siempre con su tutor. Nuestro objetivo es que se hagan al espacio para cuando tengan 3 años, que no haya que hacer adaptación, sino que la adaptación sea mínima" (Profesora de la Escuela Pública de Vitoria-Gasteiz "Ramón Bajo").

2. La organización del espacio en Educación Primaria

Las aulas de Educación Primaria se reparten entre el segundo y el tercer piso: en la segunda planta están las aulas del alumnado de 1º y 2º ciclo, y en la tercera las de 3º ciclo.

En este caso, las aulas cuentan con puertas correderas que permiten utilizar el espacio conforme a lo se quiere realizar. Cuando se cierran las puertas, se imparten las clases ordinarias, y cuando se abren, las aulas conectan con espacios más grandes destinados al juego libre y dirigido.

Además de las clases ordinarias, el alumnado de 1º y 2º ciclo cuenta con un aula más pequeña de logopedia,

un aula de música con varios instrumentos (guitarra, batería, piano, etc.) y con diversos espacios para el juego. Por otra parte, en el piso que acoge al alumnado de 3º ciclo, además de las aulas ordinarias, hay un aula de idiomas, una mediateca y un laboratorio científico.

Los baños también son unisex, aunque en este caso tienen cristaleras y cada uno su propia puerta para respetar la intimidad. Todos los baños cuentan con inodoro, a excepción de uno que tiene inodoro y urinario. Esta distribución se ha realizado para evitar la identificación con un género en concreto.

Valoración del proceso

De la entrevista realizada, se desprende que la implementación de este proceso de cambio no ha sido un camino fácil y que ha requerido de una progresiva adaptación, tanto por parte del profesorado como del alumnado. En el caso del alumnado, se señala que al principio el nuevo espacio ha sido vivido de forma ambivalente al tener que adaptarse niños y las niñas a un nuevo contexto que les ofrecía mayores cotas de libertad y autonomía:

"Al principio ha sido duro porque no estaban acostumbrados, yo los v ansiosos. La falta de autorregulación era muy grande" (Profesora de la Escuela Pública de Vitoria-Gasteiz "Ramón Bajo").

No obstante, las familias acogieron el proceso de renovación pedagógica de forma muy positiva, al ser consciente de que actualmente la escuela ofrece un espacio mucho más educativo adaptado a las necesidades de sus hijos e hijas:

"Todo el mundo ha visto que este es un espacio mucho más educativo del que teníamos antes y que todo está pensando para que los niños estén bien y para que hagan lo que tiene que hacer, que es jugar y que tengan los materiales que necesitan para aprender jugando, es más justo. Se ajusta mucho más a las necesidades del niño" (Profesora de la Escuela Pública de Vitoria-Gasteiz "Ramón Bajo").

De hecho, se señala que el proceso de renovación pedagógica y el consiguiente cambio arquitectónico y metodológico ha traído a la escuela a nuevas familias:

"Renovar la escuela nos ha traído una serie de familias que antes no veían a esta escuela, y ha hecho que la escuela sea más reflejo de la realidad social del barrio de lo que era antes. En estos momentos, la renovación ha permitido que determinadas familias de clase media, profesional se acercara" (Profesora de la Escuela Pública de Vitoria-Gasteiz "Ramón Bajo").

Por todo ello, la valoración que se hace del proceso es muy positiva y se manifiesta de forma clara en el compromiso que todas las personas implicadas han adquirido con este proyecto:

"Yo tengo una valoración muy positiva en general. Yo creo que la gente que estamos aquí en este momento, estamos aquí porque queremos estar, porque esto nos gusta y porque creemos que es bueno que se den determinados cambios" (Profesora de la Escuela Pública de Vitoria-Gasteiz "Ramón Bajo").

Notas

1 Para la sistematización de esta experiencia educativa se entrevistó a la profesora de Educación Infantil y Primaria de la escuela, que nos explicó el proceso de reestructuración arquitectónica del centro. Para más información, ver el capítulo de reseña metodológica.

Sistematización de la experiencia de

autogestión del comedor de la Escuela Pública de Markina

"En el alumnado, perseguimos el objetivo de proporcionarle un consumo saludable y que tenga en cuenta que son productos nuestros. Y con los niños pequeños, es hacerse ver que son sus padres, sus vecinos, los que nos traen la verdura y la leche" Zuriñe Egia Olano. Responsable del programa.

Laura Modonato
Consultora independiente en Interculturalidad, Género y Desarrollo.

Introducción

La escuela pública de Markina (Bizkaia) se encuentra actualmente entre los centros educativos que han tomado parte en el "proyecto piloto de comedores escolares" promovido por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Este proyecto piloto, impulsado desde el curso académico 2015-2016 y de una duración de dos años, prevé la autogestión del comedor escolar. Y para ello, desde el Gobierno Vasco se pone al servicio de las escuelas participantes, tanto al personal de cocina como un crédito horario con el fin de realizar adecuadamente el conjunto de tareas necesarias para la organización diaria del comedor escolar.

El proyecto, en esta primera fase, cuenta con la participación de cuatro centros educativos ubicados en Bizkaia, a saber: Gernika, Orduña, Laukariz y Markina.

Conviene asimismo señalar que esta iniciativa se pone en marcha a partir de la Orden 22 de marzo de 2000 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, en la que se regulan los comedores escolares de los centros docentes públicos y que permite su gestión directa. No obstante, es importante señalar que en Euskadi se viene impulsando un cambio en la gestión de los comedores escolares desde hace varios años a través de la Confederación de Padres y Madres de la Escuela Pública Vasca - "EHIGE". De hecho, en una propuesta publicada en febrero de 2010 por este organismo, se destaca que[1]:

"La situación de los comedores escolares no satisface a muchas de las personas receptoras del servicio ni a quienes lo vienen organizando. Si bien es cierto que la universalización del servicio, no conseguida en su totalidad, así como su asunción por el Departamento de Educación ha sido un gran logro, no podemos olvidar aquellas características o reivindicaciones planteadas en su día que se han venido confirmando estos años y que claramente pueden mejorar las condiciones de los comedores escolares. Queremos plantear que una vez más universalización o asunción por parte del departamento de educación no debe significar uniformidad en todos los aspectos, y que también en este tema la autonomía de centro, la gestión individualizada, y el desarrollo de diferentes proyectos o alternativas mejora y amplia la visión y la realidad sobre lo que deben ser los comedores escolares.

El intento de mantener un espacio diferenciado basado en la experiencia desarrollada durante más de 25 años por los comedores de gestión indirecta, ha sido un reflejo de que creemos firmemente en la riqueza que supone

el beneficiarse de diferentes modelos, compartir experiencias, responder a otras necesidades...lo que en definitiva mejoraría claramente este servicio (EHIGE, 2010, p. 1)"

Se reivindica, por tanto, la necesidad de impulsar aquellas iniciativas que permiten la autogestión de los comedores escolares como estrategia para mejorar el funcionamiento de este servicio, y para aprovechar el potencial educativo que concede el uso diario de este espacio.

Antecedentes y objetivos propuestos

Aunque la autogestión del comedor se hace realidad en la escuela pública de Markina en el curso académico 2015-2016, y más concretamente, desde el 4 de abril de 2016, esta iniciativa se venía gestando desde el año 1974. Fue la Orden de 22 de marzo de 2000 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación mencionada anteriormente, la que obligó a esta escuela a implementar la gestión directa de su comedor a través de una empresa homologada encargada de la preparación de los alimentos.

En 2005 ya hubo un primer intento de gestionar el comedor mediante la compra de alimentos de origen local y su posterior preparación de la mano del propio centro escolar. Este intento se produjo gracia a un grupo de madres y padres interesados en promover dicha iniciativa, aunque finalmente esta no se desarrolló por motivos internos al grupo promotor.

En 2013, un nuevo grupo de madres y padres se volvieron a reunir para intentar poner en marcha la autogestión del comedor, y para ello, empezaron recabando información de otras escuelas de la provincia de Bizkaia que trabajan en esta línea. Este nuevo intento permitió finalmente al centro escolar formar parte del programa piloto de gestión directa del comedor escolar, promovido desde el Departamento de Educación de Gobierno Vasco.

Tal y como veremos más adelante, la puesta en marcha de experiencias de este tipo ha exigido la implicación de toda la comunidad escolar, por lo que desde el grupo de comedor de la Escuela Pública de Markina, se realizaron distintas acciones destinadas a favorecer la participación del profesorado, las familias y el alumnado, con el apoyo de diversas asociaciones del entorno.

Pasos previos a la implementación del proyecto

La autogestión del comedor escolar ha supuesto una transformación a varios niveles en el funcionamiento de este centro escolar y una revisión de las formas de hacer de toda la comunidad educativa. Es decir, ha sido un proceso complejo que ha requerido de varias fases de ejecución.

De la entrevista realizada a la persona que actualmente coordina el proyecto de autogestión del comedor para la sistematización[2] se desprende que esta iniciativa se ha puesto en marcha con el fin de alcanzar tres objetivos, a saber:

- Ofrecer comida de calidad al alumnado, elaborada con productos fresco, ecológicos y agroecológicos.
- Desarrollar el medio rural en el que se encuentra el centro escolar a través de la compra de los alimentos a productoras locales (baserritarras y personas ganaderas).
- Activar el comercio local a través de la compra de productos en los pequeños comercios de la comarca (tiendas de alimentación, panaderías, etc.).

En cuanto a los pasos previos a la implementación de este proyecto, tal y como ya hemos mencionado, se creó un grupo de padres y madres promotor, que fue denominado "grupo de comedor". El grupo de comedor se encuentra actualmente integrado por 12 personas: un cocinero, una nutricionista, un asesor financiero, varias personas implicadas en comercios locales, una profesora del centro y, por último, varias personas que aunque no tengan un perfil claro, apoyan el proyecto.

Una vez conformado este grupo de trabajo, el segundo paso fue escribir conjuntamente el proyecto de autogestión del comedor para el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Paralelamente, se inició el contacto con diversas entidades, a saber: la Confederación de Padres y Madres de la Escuela Pública Vasca - "EHIGE", la Asociación de Desarrollo Rural Lea Artibai y la Asociación Veterinarios sin Fronteras.

Desde la Asociación de Desarrollo Rural Lea Artibai se facilitó al centro escolar el contacto con algunas productoras locales que trabajan de manera ecológica o agroecológica; Veterinarios Sin Fronteras realizó una campaña de concienciación con las familias sobre la importancia de impulsar hábitos saludables en el alumnado; y por

último, la Confederación de Padres y Madres de la Escuela Pública Vasca - "EHIGE", fue útil a la hora de conocer las diversas modalidades existentes de gestión del comedor local[3]

A continuación, se realizó un estudio de las necesidades nutricionales de la población infantil y juvenil en edad escolar, y sobre la base de este estudio se elaboró un menú de 5 semanas con el apoyo de la cocinera del centro y de la nutricionista.

Posteriormente, se elaboraron las fichas de cada productora y las fichas de cada plato que indican cómo se elaboran los platos teniendo en cuenta las necesidades del alumnado (alergias) y las alternativas que hay en estos casos. Finalmente, se contactó con las y los productores para negociar la cantidad de cada producto, el precio y el plazo de entrega:

"Una vez que hemos tenido los productores, el menú, los valores nutricionales y las fichas de cada plato y de cada productor (que fue el trabajo más duro), la Asociación de Desarrollo Rural ya había contactado con los productores, y quedamos con ellos para hablar de las cantidades de los productos, el precio de compra y los plazos de entrega. Y el 4 de abril pusimos en marcha el proyecto" (Coordinadora del proyecto y profesora del centro).

Tabla 7. Menú semanal de la Escuela Pública de Markina

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Macarrones en salsa de tomate (Conservas de la región)	Crema de verduras del tiempo (ecológica de la reglón)	Ensalada mixta con ingredientes del tiempo (ecológica de la región)	Potaje de verduras (ecológico de la región)	Arroz (tienda del pueblo) con verduras frescas del tiempo (ecológicas de la región)
Muslo de pollo al horno (lumagorri) con lechuga (de la región)	Ternera con salsa española	Garbanzos vigilia con pescado fresco del tiempo (puerto de Ondarroa)	Pescado fresco del tiempo al horno (puerto de Ondarroa) con verduras del tiempo asadas	Huevo frito (campero de la región) con pimiento rojo
Fruta del tiempo (tienda del pueblo convencional)	Fruta del tiempo (tienda del pueblo convencional)	Arroz con leche (de caserío de la región y preparado en la cocina)	Naranja/mandarina (Valencia eco)	Yogurt (con leche de caserío de la región y preparado en la cocina)

Fuente: Escuela Pública de Markina

Limitaciones existentes a la hora de elegir los productos alimentarios

La elección de los productos alimentarios es sumamente importante para la viabilidad de este proyecto y para la consecución de los objetivos propuestos. En este sentido, cuando se pregunta a la persona entrevistada qué criterios se priorizan a la hora de elegir los productos, esta explica que se intenta en la medida de lo posible que sean productos locales y ecológicos. No obstante, las **limitaciones económicas** a las que tiene que hacer frente esta escuela no han permitido la compra de alimentos ecológicos[4] en su totalidad, por lo que en algunos casos se ha optado por la adquisición de productos agroecológicos[5].

Desde esta perspectiva, merece la pena destacar que la Escuela Pública de Markina acoge en sus aulas a alumnas y alumnos desde los 2 hasta los 16 años. Además, aunque es un pueblo pequeño, en la comarca existen multitudes de pueblos de muy poca densidad que solo cuentan con centros de Educación Primaria, por lo que las chicas y los chicos que se encuentran en edad de cursar la Educación Secundaria Obligatoria lo hacen en el centro público de Markina. Este alumnado, que se denomina "alumnado transportado", supone la mitad de las personas que comen en el centro escolar, y por su condición especifica cuenta con un descuento en el comedor. De hecho, si el alumnado "normal" paga 4,60 euros diarios, la cuota del comedor del alumnado transportado es de 3,30 euros. Además, hay otro porcentaje de alumnos y alumnas que cuentan con una beca de comedor que cubre el 90% de la cuota del comedor. La diferencia de las cuotas del alumnado becario y del alumnado transportado la asume el centro escolar, por lo que se explica que existen evidentes limitaciones económicas que hacen que no sea posible ofrecer productos ecológicos en su totalidad.

Por otra parte, otra limitación que se manifiesta desde el centro escolar tiene que ver con **cuestiones inherentes a la realidad de las productoras locales**. En este sentido, se pone de manifiesto que algunas productoras locales son personas jóvenes que acaban de poner en marcha su proyecto laboral y no siempre llegan a producir las cantidades de alimentos que requiere la escuela para la preparación diaria del menú:

"Los baserritarras con los que trabajamos son personas muy jóvenes que están empezando, incluso trabajan tierras que no son suyas. Entonces tampoco saben cuánto pueden llegar a producir (por ejemplo, necesi-

tamos 30 kg de vainas cada vez que ponemos este plato). Eso para que los baserritarras lo asuman necesitan tiempo" (Coordinadora del proyecto y profesora del centro).

Finalmente, se destacan **limitaciones de carácter sanitario** relacionadas con la preparación y la conservación de los alimentos:

"Nuestro proyecto en principio era comprar una vaca al baserritarra, pero no consumimos la vaca entera y además no tenemos el permiso de congelar (no tenemos un sistema de congelado industrial que se requiere). Tenemos muchas limitaciones sanitarias" (Coordinadora del proyecto y profesora del centro).

A pesar de estas limitaciones, esta escuela ha encontrado sus propias estrategias, y con el apoyo de los agentes locales y de la comunidad escolar ha conseguido solventar algunas de ellas. A este respecto se hace referencia al trabajo en red que se ha afianzando entre las diversas productoras locales que suministran verduras y hortalizas al colegio, y que ha permitido que la escuela cuente con las cantidades necesarias para elaborar sus menús diarios.

Origen de los alimentos

Tal y como ya hemos mencionado, las verduras y hortalizas se adquieren de productoras locales. La leche también se adquiere de un productor local. El pescado se compra fresco desde el pueblo cercano de Ondarroa, y la carne y los huevos que se adquieren cuentan con la certificación Eusko Label, es decir, provienen de animales que han nacido y han sido criados en caseríos de Euskadi y que han sido alimentados con piensos autorizados. El pan se compra en varias panaderías del pueblo y los productos envasados y enlatados (pasta, arroz, sal, tomate en lata, etc.) también se adquieren en diversas tiendas de alimentación locales.

En la tabla que se presenta a continuación se expone el origen de los alimentos que se consumen en el comedor:

Tabla 8. Origen de los alimentos del comedor autogestionado de la Escuela Pública de Markina

Alimentos	**Origen**
Frutas	Tienda de Markina 66,6 % Valencia 33,3%
Pan	Dos panaderías de Markina 100%
Congelados	Repartidor de Larrabetzu (Bizkaia) 100%
Pescado fresco	Lonja de Ondarroa 100%
Patatas ecológicas	Burgelu (Álava) 100%
Legumbres agroecológicas	Berantevilla (Álava) 100%
Aceite de oliva virgen extra	Cascante (Navarra) 100%
Pollo lumagorri	Pollo de horno 100%
Carne de ternera y cerdo	Sala de despiece de Amorebieta (Bizkaia). Carne de horno 100%
Leche pasterizada	Baserritarra de Berritxu (Bizkaia)
Huevos de campo	Productor de Gizaburuaga (Bizkaia)
Verduras frescas	5 baserritarras ecológicos de Aulesti, Berritxu, Ispaster (Bizkaia) 55%-77,3%. Tienda de Markina 22,7%
Otros productos	3 tiendas de Markina 10%

Fuente: Escuela Pública de Markina

Actividades complementarias realizadas con las familias, el alumnado y las cuidadoras del comedor

Tal y como apuntábamos, paralelamente al trabajo realizado en torno a la nueva gestión del comedor escolar, se han puesto en marcha varias actividades con el fin de fomentar la participación del alumnado, de las familias y de otras figuras profesionales directamente involucradas en la gestión del comedor. Todo ello se ha considerado imprescindible de cara a garantizar la viabilidad del proyecto. Pasamos a continuación a explicar algunas de las acciones implementadas:

1. Actividades con el alumnado

Con el objetivo de concienciar al alumnado sobre la importancia de adquirir hábitos saludables, en el curso académico 2015-2016, y con la ayuda de la Asociación Veterinarios sin Frontera a través del proyecto "25 gramos de azúcar[6]", se recogieron a lo largo de dos meses los alimentos que los niños y las niñas consumían en el desayuno, en el haimaketako y en la merienda. A continuación, se pasaba a calcular la cantidad de azúcar que el alumnado ingería diariamente y se comparaba con las cantidades "saludables" que debían consumirse.

Por otra parte, se realizaron visitas a las huertas ecológicas del pueblo para que el alumnado pudiera conocer de primera mano qué productos genera la tierra en las diversas épocas del año. Y en el curso académico 2016-2017 se prevé construir en el propio colegio una huerta ecológica para que el alumnado conozca de primera mano en qué consiste trabajar la tierra y cómo se lleva a cabo el proceso de producción de verduras y hortalizas.

Además, a raíz del proyecto de autogestión del comedor escolar, el alumnado de tercer ciclo se encarga dos veces a la semana de recoger los residuos orgánicos que se generan en la cocina para convertirlos en compost y reutilizarlos como fertilizantes para la huerta escolar:

"Este año también vamos a construir una huerta con bancales y uno de los objetivos es que uno de los baserritarras venga a hablar con los alumnos. Es para concienciación. También hacemos compostaje. Los alumnos de 5º y 6º curso recogen dos veces a la semana todo lo que sobra de la cocina, hacemos compost con ello y luego lo vamos a usar para la huerta" (Coordinadora del proyecto y profesora del centro).

Estas actividades se realizan para fomentar un consumo saludable en el alumnado y que sea consciente de que los productos que consumen en el colegio provienen de productoras y personas agricultoras del pueblo, e incluso en algunos casos de sus familiares. Además, de la entrevista realizada se destaca que el alumnado de secundaria tiene mayores dificultades a la hora de consumir productos sanos, por lo que se considera imprescindible fomentar hábitos saludables desde la más temprana edad:

"En el alumnado, perseguimos el objetivo de proporcionarle un consumo saludable y que tengan en cuenta que son productos nuestros. Y con los niños pequeños, es hacerse ver que son sus padres, sus vecinos los que nos traen la verdura y la leche. Porque los alumnos y alumnas de secundaria no comen nada, no prueban las verduras. Los niños de 2 años comen más que los de 16. Además, ellos tienen una solvencia económica que les permite comprarse un donut" (Coordinadora del proyecto y profesora del centro).

2. Actividades con las familias

Uno de los retos más importantes de este proyecto ha sido impulsar la participación de las familias. Aunque en las fases iniciales de implementación se organizaron asambleas informativas, dada la falta de participación de las familias, desde el "grupo de comedor" se empezó a difundir esta iniciativa a través del "boca a boca". Esto permitió captar el interés de las familias de una forma más cercana, consiguiendo llevar a cabo un proceso de concienciación a través de la organización de diversas jornadas que contaron con la participación de algunos de las productoras involucradas en el proyecto y con miembros de la Asociación de Desarrollo Rural Lea Artibai. El objetivo fue dar a conocer de forma más cercana a las familias el origen de los alimentos, el nivel de producción de cada uno de las productoras, las formas de cultivo y de cuidado de la tierra, etc. A estas reuniones llegaron a participar un total de 101 madres y padres.

"Pusimos un servicio de guardería por si alguien necesitabas e hicimos una campaña de concienciación en la que hicimos varias reuniones: trajimos a los propios baserritarras y al ganadero que nos trae la leche para que los padres vieran qué producción tienen, cómo trabajan en las huertas y qué productos iban a traer. También vino una persona de la Asociación de Desarrollo Rural Lea Artibai para explicarles de dónde traemos la patata, el aceite, el pescado y la carne, y luego les explicamos lo que iba a suponer todo eso para el comercio local. Conseguimos reunir a 101 padres y madres" (Coordinadora del proyecto y profesora del centro).

Además, con el objetivo de involucrar en la iniciativa a las familias del alumnado de secundaria, se organizaron reuniones en los pueblos cercanos. Estas reuniones finalizaron con una votación en la que se preguntó a las familias si estaban de acuerdo con sacar adelante el proyecto, y casi la totalidad de las familias votaron a favor de su puesta en marcha.

"Fueron asambleas donde los padres hablaron muchísimo, porque tenían muchas dudas y luego se votó y fueron 99 las personas que votaron que sí, y también en los pueblos todas las personas votaron que sí. Teníamos claro que, si la mayoría de la gente hubiera votado que no, no hubiéramos puesto en marcha este proyecto "(Coordinadora del proyecto y profesora del centro).

Asimismo, conviene señalar que la participación de las familias no se ha limitado a su adhesión con el proyecto, sino que se ha fomentado su implicación en varias fases, entre ellas la primera evaluación del comedor que se realizó en junio de 2016. A partir de esta evaluación por parte de las familias llegaron algunas propuestas de mejora que fueron incorporadas al proyecto:

"También el curso pasado, en junio, se hizo una evaluación del comedor. Algunos padres pensaban que se daba demasiada comida en puré, y esto se ha cambiado y ahora los chavales pueden elegir si comer la verdura entera o en puré" (Coordinadora del proyecto y profesora del centro).

Por último, conviene destacar que desde este centro escolar se realizó un esfuerzo para involucrar a las familias de origen musulmán ofertando una alternativa al menú vegetariano. En la entrevista realizada se explica que el centro acoge a alumnado musulmán de diversas edades, y el menú vegetariano que se ofertaba anteriormente hacía que muchos de estos niños y niñas no comieran adecuadamente. En el proyecto de autogestión del comedor se ha tenido en cuenta esta situación y se han creado alternativas para ofrecer al alumnado de origen extranjero un menú adecuado a sus creencias y necesidades. Ello ha convertido a la Escuela Pública de Markina en el primer centro escolar del País Vasco en ofertar un menú ***halal*** para el alumnado de origen musulmán:

"También hicimos reunión con los musulmanes. Markina es el segundo pueblo de Euskadi con más comunidad extranjera según Eustat. Estábamos viendo entre los niños pequeños, hay cada vez más musulmanes. Y estos niños en el comedor pedían menú vegetariano y en este menú se les da muchísimo huevo, era muy limitado y

los niños no comían. Y ahora le damos carne de calidad, pero halal. Cuando hay pollo sí que recurrimos más al huevo y al pescado. Y luego hay comida halal que hacemos para todos: cuando hacemos sopa, la gallina es halal y es para todas. Cuando hacemos legumbres, echamos chorizo, pero luego". (Coordinadora del proyecto y profesora del centro)

3. Trabajo con las profesionales del comedor

Con el objetivo de impulsar la participación en el proyecto de algunas figuras profesionales directamente implicadas, también se ha realizado un trabajo previo con los y las cocineras, así como con las cuidadoras del comedor.

De hecho, como ya apuntábamos, la autogestión del comedor escolar no se ha traducido únicamente en una reorganización de las tareas destinadas a la compra y a la preparación de los alimentos, sino que también ha conllevado un reajuste de las funciones del personal del comedor. En este sentido, de la entrevista realizada se desprende que las cuidadoras del comedor empezaron a sentir miedo e inseguridad, pues pensaban que esta nueva reestructuración podría traducirse en una pérdida de su puesto de trabajo ya que el nuevo proyecto requeriría que fuera el propio centro escolar el que asumiera la contratación (directa o través de una subcontrata) de las 14 cuidadoras que trabajan actualmente en el comedor. Finalmente, el centro pudo asumir la contratación de las cuidadoras y los 14 puestos de trabajo se han mantenido.

En cuanto a los y las cocineras, la nueva gestión del comedor escolar iba a suponer modificar las pautas de trabajo a las que estaban acostumbradas hasta el momento. En este sentido, se explica que hubo un proceso de negociación muy importante y que el menú semanal se diseñó conjuntamente entre el grupo de comedor, los y las cocineras y la Asociación de Desarrollo Rural Lea Artibai con el objetivo de ver si efectivamente era un menú que las y los cocineros podían asumir:

"Y los cocineros tienen que limpiar todas las verduras y trabajar con producto fresco, lo cual es mucho más trabajo. Los postres los hacen ellos: yogurt, natillas y arroz con leche. Y entonces nos sentamos con ellos y con la Asociación de Desarrollo Local y empezamos a mirar el menú de cada día para ver si creían que podían hacerlo o no. Pero es muy importante porque si ellos no están de acuerdo esto no se puede sacar adelante. Hubo mucha negociación" (Coordinadora del proyecto y profesora del centro).

El trabajo realizado con el personal del comedor permitió finalmente alcanzar un consenso entre todas las partes, y además abrió al camino para el desarrollo de actividades complementarias que ayudaron, sin duda alguna, a la correcta ejecución de la puesta en marcha del comedor escolar. Una de ellas fue la que surgió de forma voluntaria por parte de las cuidadoras del comedor, las cuales se ocuparon durante las cinco primeras semanas de implementación del comedor autogestionado de anotar los problemas que surgían tras la puesta en marcha de la nueva gestión. Fruto de este trabajo, se aportaron ulteriores mejoras:

"Y luego las cuidadoras durante las primeras 5 semana escribieron cada día en unas hojas, y por cada grupo apuntaban cómo comían. Y lo iban apuntando todos los días. Y luego una vez a la semana se reunían con la coordinadora del proyecto para explicarle qué problemas veían y qué se podía mejorar, y de allí sacamos un montón de cosas para mejorar: por ejemplo, el verdel tiene muchas espinitas y los niños de 2 años pasaban mucho miedo, entonces a estos niños se les dan solo los lomos o si no se les da otro pescado" (Coordinadora del proyecto y profesora del centro).

Valoración del programa

Como hemos mencionado, el proceso de convertir el comedor escolar en un proyecto autogestionado ha sido un camino amplio, complejo y que ha necesitado del apoyo y la participación de toda la comunidad escolar. Asimismo, hemos destacado las diversas limitaciones a las que se ha tenido que hacer frente y las estrategias puestas en marcha para solventarlas.

Cuando se pregunta sobre cuáles serán los próximos pasos, sale a relucir el miedo sobre la viabilidad de este proyecto y sobre su proyección de futuro. En este sentido, se explica que, tras esta primera fase caracterizada por un gran entusiasmo y la colaboración entre diversas personas, surge el miedo de lo que pasará una vez que esta iniciativa se convierta en una rutina.

Además, este miedo va acompañado de las limitaciones económicas que ya han sido señaladas, y que imposibilitan al centro escolar realizar la contratación de una persona que se encargue de la coordinación del proyecto en su totalidad, labor que actualmente desempeña gratuitamente una profesora del centro escolar.

"Yo tengo un miedo, hemos estado en caliente, mucha gente trabajando y va a llegar un momento en el que se va a convertir en una rutina y los propios padres bajamos la tensión. Además, nos preguntamos cómo va a salir adelante este proyecto. No tenemos a nadie contratado para coordinar el proyecto. No tenemos dinero para contratar a alguien. Entonces cada 3 años va a haber dos personas de la asociación de padres y madres del Ampa que van a incorporarse al proyecto y van a ser los motores, pero no sabemos si va a ser suficiente. Además, andamos muy pendiente del dinero porque vamos muy justos y si vemos que no llegamos tendremos que bajar la calidad de algunos de los productos" (Coordinadora del proyecto y profesora del centro).

No obstante, se deben destacar los resultados que han sido alcanzados en esta primera fase de implementación, ya que la autogestión del comedor escolar ya es una realidad tangible en la Escuela Pública de Markina. Gracias a ello, la escuela es actualmente un referente para todos aquellos centros escolares que pretender replicar esta experiencia.

Notas

1 "Propuesta de EHIGE sobre los comedores escolares de gestión directa (febrero 2010)". Disponible en: www.ehige.eus

2 Para la sistematización de esta experiencia educativa se entrevistó a la responsable del programa de autogestión del comedor de la escuela. Para más información, ver el capítulo de reseña metodológica.

3 La autogestión del comedor escolar puede llevarse a cabo a través de una empresa contratada que subministra la comida; o bien a través de la gestión del proceso en su totalidad, lo que requiere del contacto con los y las productoras locales, la compra de los alimentos y la elaboración de los platos.

4 La agricultura ecológica se basa en la utilización óptima, sostenible, equilibrada y mantenible de los recursos naturales, sin emplear productos químicos sintéticos u OGMs logrando de esta forma obtener alimentos orgánicos y al mismo tiempo conservar los suelos.

5 La agroecología se basa en la aplicación de los conceptos y principios de la ecología al diseño, desarrollo y gestión de sistemas agrícolas sostenibles para la producción de de alimentos con una mirada integral acerca del ecosistema que incluya el entorno social.

6 Para más información sobre esta iniciativa, se aconseja visitar la página web: http://vsf.org.es/25-gramos

Sistematización de la experiencia

en materia de Coeducación de la Escuela Pública Zaldupe de Ondarroa

"Estamos convirtiendo el patio en un espacio con menos conflictos, en un lugar de encuentro dinámico, alegre, e igualitario" Ana Álvarez. Directora y jefa de estudios.

Laura Modonato
Consultora independiente en Interculturalidad, Género y Desarrollo.

Introducción

La escuela pública Zaldupe de Ondarroa (Bizkaia), viene trabajando en materia de Coeducación desde hace varios años. Por un lado, participando en Programa Nahiko impulsado por el Instituto Vasco de la Mujer - Emakunde y cuyo objetivo es impulsar la convivencia en igualdad mediante la educación en valores, tomando como base los derechos humanos y el análisis de los roles de género. Por otro lado, participando en diversas formaciones en materia de Coeducación impulsadas desde el Berritzegune de Gernika y el Ayuntamiento de Ondarroa, y tomando parte activa en la Comisión de Coeducación del pueblo.

Asimismo, conviene destacar que es en el curso académico 2013-2014 cuando la Coeducación pasa a ser integrada como programa oficial en el Proyecto Educativo de Centro, mediante el Programa de Coeducación que se impulsa desde el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Este programa se llevó a cabo durante tres años (hasta el curso académico 2015-2016), y permitió al centro escolar contar con un crédito horario y una persona liberada para el desarrollo del programa coeducativo.

Aunque este proyecto finalizó en el curso académico 2015-2016, en Zaldupe actualmente se sigue trabajando en esta línea, y la Coeducación y la convivencia se encuentran entre los ejes educativos principales del centro escolar.

Antecedentes

De la entrevista realizada a miembros del centro escolar para la sistematización[1] se desprende que el enfoque coeducativo se empezó a trabajar a partir de una reflexión sobre el origen de los conflictos que se generaban en las aulas. Desde esta perspectiva, se explica que se venía trabajando en la resolución de conflictos y la convivencia pacífica, hecho que originó una reflexión en torno a qué había detrás de los conflictos, es decir, de dónde surgían. Esta pregunta permitió identificar el origen de los conflictos en las relaciones de poder existentes entre hombres y mujeres y en las desigualdades inherentes a los sexos. Este proceso de reflexión llevó al centro a trabajar la convivencia desde una perspectiva coeducativa como base para impulsar la igualdad en el centro escolar y cuestionar los estereotipos de género:

"Al principio lo que se estaba tratando era de trabajar la convivencia y el conflicto, por lo que empezamos trabajando desde este enfoque. Teniendo en cuenta que el conflicto tiene como origen la desigualdad o el poder, nos preguntamos ¿de dónde vienen los

conflictos? Al final todo esto ha llevado a trabajar la coeducación como una base para trabajar la igualdad y para cuestionar los estereotipos" (Responsable de género del centro).

Además, fruto de esta reflexión, en el centro escolar se empezaron a analizar algunos espacios, y más concretamente, aquellos que se usaban durante el recreo. En este sentido, se analizaron qué espacios utilizaban de manera diferenciada niñas y niños y qué tipo de juegos realizaban. Fruto de este análisis se constató que durante la hora del recreo el patio era ocupado por un número muy reducido de alumnos que jugaba al fútbol, y que las dinámicas y actitudes que se estaban generando desembocaban en conflictos de diversa índole:

"Lo de los espacio fue un proceso bastante profundo. Se hizo un estudio y a partir de allí se tomaron una serie de decisiones: por ejemplo, se quitó el fútbol porque se consideraba que ocupaba más del 50% del espacio para un número muy reducido de niños que estaban jugando, e incluso, tenían bastante agresividad" (Directora del centro).

Tal y como veremos más adelante, este proceso impulsó al centro escolar a tomar diversas decisiones encaminadas a resolver los conflictos que se estaban generando.

Objetivo y espacios creados para impulsar la Coeducación en el centro escolar

El objetivo que persigue el centro escolar a través de la Coeducación es impulsar la convivencia pacífica en su comunidad educativa.

Asimismo, conviene destacar que se han creado diversos espacios de participación con el fin de impulsar el enfoque coeducativo. Estos espacios, que cuentan con la participación del alumnado, el profesorado y las familias, son los siguientes:

- **Foro de coordinación de los y las representantes de las aulas:** un espacio donde los niños y las niñas tienen palabra y la oportunidad de expresar cuáles son sus conflictos, sus deseos y sus opiniones. En él participan dos representantes de cada una de las aulas del centro escolar (desde 4 años en Infantil hasta 6º en Primaria). Se asegura la participación de todo el alumnado en la medida que los y las niñas que ejercen la representación de las aulas van rotando. Las reuniones se desarrollan mensualmente (el penúltimo viernes de cada mes) y en ellas participan alrededor de 28 alumnos y alumnas. El objetivo principal de este espacio de participación es hablar

de los conflictos que surgen en las aulas y tratar de darles solución. También es un espacio que se usa para organizar y trabajar temas específicos (por ejemplo, qué actividades realizar el 25 de Noviembre, Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres) y para tratar cuestiones inherentes a otros proyectos que gestiona el centro escolar, como el programa de medioambiente Agenda 21.

- **Foro de madres, padres y alumnado:** este espacio cuenta con la participación de las familias, del alumnado, de la Directora y de las Jefas de estudio del centro escolar. Las reuniones se desarrollan mensualmente y suelen tener una duración de una hora y media: la primera hora participan las familias, la Directora y las Jefas de Estudio del centro, y la última media hora, se incorpora el alumnado. Este espacio persigue un doble objetivo: en primer lugar, tratar temas del centro escolar de interés para las familias, y en segundo lugar, comentar temas que se están tratando en las aulas en relación a la Coeducación. Es un espacio que permite el debate y en el que el intercambio de ideas que se genera se valora de forma muy positiva.

Metodología

Como hemos mencionado, dentro del centro educativo Zaldupe el enfoque coeducativo se trabaja desde la convivencia y la resolución de conflictos, es decir, desde las relaciones de poder existentes en las aulas que originan los conflictos y desde la puesta en marcha de estrategias que permitan su resolución pacífica. Todas las actividades que se realizan se dirigen al alumnado del centro de edades comprendidas entre los 4 y los 12 años.

En este sentido, cuando se les pregunta a las personas responsables del centro escolar cómo se trabaja la Coeducación, se explica que depende principalmente **de las necesidades del alumnado y del momento**. De hecho, se señala que al principio del curso escolar se suele trabajar en las aulas la cohesión del grupo por medio de diversas estrategias, como podrían ser la implementación de juegos cooperativos y el trabajo en torno a las emociones y a los sentimientos. Posteriormente, en función de los problemas que vayan surgiendo dentro de las aulas, se trabajan los temas que se consideran más adecuados:

"Usamos diversas estrategias: el trabajo de las emociones y de los sentimientos y la cohesión del grupo. Depende de las necesidades del grupo y del momento. Al principio igual se tra-

baja más la cohesión del grupo y luego en función de cómo marcha el curso y los problemas que vayan surgiendo, vamos tratando diferentes temas" (Directora del centro).

Más allá de estas estrategias focalizadas en las necesidades concretas del alumnado y de los espacios de participación mensuales señalados anteriormente, el centro cuenta con una **hora de tutoría semanal** en la que se trabaja el conflicto y la convivencia en el aula.

También suelen realizarse **actividades en torno a los días de conmemoración** como: el 25 de Noviembre, ***Día de Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres***; el 8 de Marzo, ***Día Internacional de las Mujeres Trabajadoras***; y el 28 de Junio, ***Día Internacional del Orgullo LGTB.***

Por último, señalamos que el profesorado cuenta con un **espacio de formación y reflexión** sobre temáticas como la igualdad entre mujeres y hombres, las nuevas masculinidades y el uso de materiales didácticos igualitarios, entre otros. Estas formaciones se implementan mediante la iniciativa "Comunidades de Aprendizaje" de la cual el centro forma parte, y también a través del Ayuntamiento de Ondarroa que contrata una empresa privada con el fin de realizar dos sesiones anuales de formación dirigidas tanto al profesorado como al alumnado de 3º ciclo.

Es importante destacar que estas formaciones, más allá de permitir la adquisición de contenidos didácticos concretos, se realizan con el fin de impulsar una reflexión profunda sobre cuáles son las causas que están detrás de la desigualdad. Es decir, son formaciones que impulsan el cuestionamiento y la revisión crítica de las conductas y los valores que legitiman la desigualdad de género y las consecuencias que estas tienen en la vida personal:

"Además, el profesorado tiene un espacio de formación y de reflexión en temas concretos, como pueden ser trabajar el género, las nuevas masculinidades, los materiales igualitarios, etc. Hemos hecho una reflexión un poco más profunda sobre cuáles son las causas, la educación que hemos recibido y la trascendencia que tiene todo ello en la vida personal" (Responsable de Género).

"Además de los días de conmemoración donde se trabajan temas específico, se hace mucha reflexión. Antes era muy normal que un niño le llamara a otro "mariquita" o "esta es cosa de chicos". Ha habido que hacer una reflexión muy seria sobre aquellas cosas que nos parecían de alguna manera "naturales" en la calle" (Directora del centro).

Tabla 9. Actividades llevadas a cabo en materia de Coeducación (curso académico 2015-2016)

Objetivo	Beneficiarias de las actividades	Actividades
Avanzar hacia la igualdad mediante la formación no sexista de toda la comunidad educativa	Cuidadoras del comedor, alumnado, profesorado y familias	Se han realizado diversas formaciones en estos temas: lenguaje y juegos no sexistas, "Mujeres inventoras", "multideporte", etc.
Incluir en el proyecto educativo la normativa de Coeducación	Dirección y Comisión del Proyecto Educativo del centro	Revisión del Proyecto Educativo del centro
Asegurar la inclusión del enfoque de género en el funcionamiento del centro escolar	Dirección, familias y alumnado de 3º ciclo	Crear espacios que permitan al alumnado realizar aportes a las situaciones cotidianas o en los temas concretos que se trabajan en el aula
Tomar medidas contra la violencia de género	Alumnado	"Multideporte"
Realizar un diagnóstico del sexismo en el juego y en el deporte	Alumnado	Seguimiento del funcionamiento del patio.

Fuente: elaboración propia a partir de "Hezkidetza Memoria 2015-2016" de la Escuela Pública Zaldupe

Presentamos a continuación algunas de las acciones que se han llevado a cabo en materia de Coeducación durante el curso académico 2015-2016:

La relación entre la "Pedagogía de los cuidados" y los programas impulsados en el centro

1. La relación con la comunidad

Ya hemos comentado en el marco teórico de esta publicación que la Pedagogía de los cuidados tiene como eje prioritario poner la vida en el centro, partiendo del reconocimiento de las personas como seres independientes y ecodependientes, y contando con la comunidad en la que se inserta la persona. Es decir, es un enfoque educativo que afianza la relación entre el centro educativo y la comunidad en la que está insertado.

Por ello, se les preguntó a las responsables del centro escolar si la escuela mantenía algún tipo de relación con agentes del pueblo. En su respuesta, las personas entrevistadas, explican que en estos momentos están participando en una iniciativa promovida por la mancomunidad que prevé la visita del alumnado de 3º ciclo a residencias para personas mayores y a centros de día para personas con discapacidad. Este proyecto tiene como objetivo la promoción de la relación entre diferentes generaciones, así como dar a conocer la diversidad existente en el municipio.

Asimismo, como ya hemos mencionado, actualmente este centro escolar forma parte de la iniciativa "Comunidades de Aprendizaje":

"Un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad"[2].

2. La revisión de las prácticas y de los espacios educativos y los valores

La Pedagogía de los cuidados implica, asimismo, una revisión crítica del currículo, de la cultura escolar y de los espacios educativos desde enfoques que ponen la sostenibilidad de la vida en el centro y otorgan la centralidad a valores y capacidades como el cuidado, la solidaridad, la comunidad, la participación, etc., en contraposición a los valores de éxito individual y competitividad.

En cuanto a la revisión de los espacios educativos, recordamos que el centro escolar realizó un estudio sobre el uso de los espacios durante el recreo. Los resultados de este estudio conllevaron un reajuste del espacio, de los juegos y de los materiales que se usan durante el recreo. Más concretamente:

- En el patio de la escuela, se ha suprimido el fútbol y el balonmano durante las horas escolares. De igual manera, se ha prohibido el uso de cualquier material que pueda dañar a otros niños y niñas, como son los balones duros.
- Las cestas de cancha se usan para jugar individualmente o en parejas. Es decir, no se usan para jugar un partido.
- Los martes y los jueves son días sin material, y "días de la fruta" por proponerse un almuerzo a base de estos vegetales. Por un lado, esto permite que entre el alumnado se genere otro tipo de relaciones más tranquilas y con más interacción entre chicas y chicos, y por el otro, impulsa la adquisición de hábitos saludables.
- Las líneas del patio, que se usaban para jugar al fútbol, se han mantenido ya que pueden ser útiles para otro tipo de juegos como el del "pañuelito", "campo quemado", etc.
- El patio se usa, además, puntualmente, para realizar actividades complementarias (ensayos de la tamborrada o de las danzas para Carnavales, y otras actividades de fin de curso).

En opinión de las personas entrevistadas, estos reajustes promueven otro tipo de interacción entre el alumnado y hacen que haya más relación entre los más mayores y los más jóvenes, y entre chicas y chicos. Además, se explica que actualmente hay menos conflictos, que el alumnado está más motivado a la hora de realizar otro tipo de actividades y que se ha creado un ambiente más alegre.

En cuanto a los valores que se pretenden impulsar desde este centro escolar, se hace referencia a la convivencia pacífica, a la igualdad en la diversidad y al respeto. Es importante señalar que cuando se habla de convivencia, se explica que esta debe darse dentro de la interacción entre los grupos y a través de estrategias encaminadas a fortalecer la cohesión entre todos los miembros de la comunidad escolar.

3. El principio de corresponsabilidad

La Pedagogía de los cuidados implica corresponsabilidad del trabajo de cuidado entre las personas y las estructuras sociales e institucionales. Es decir, promueve la corresponsabilidad

en todas las tareas que sostienen la vida humana y que tradicionalmente han sido asumidas por las mujeres.

Las personas entrevistadas explican que en el centro escolar también se está trabajando en este sentido a través del programa Nahiko de Emakunde, lo que ha permitido el desarrollo de acciones dirigidas tanto al alumnado como al profesorado encaminadas a cuestionar los roles de género y la división sexual del trabajo:

"Se recogía la realidad de cada casa y les ayudaban a reflexionar sobre si eso era lo correcto y se hacía formación con padres. Una cosa es que hagas un trabajo crítico sobre lo que está pasando y está muy bien, pero es verdad que lo que más imprime a todos y a todas es lo que vivimos y cómo lo vivimos" (Directora del centro).

4. La autonomía del alumnado

La Pedagogía de los cuidados implica, por otro lado, atender a las necesidades motoras, cognitivas y de autonomía de cada niña y niño. A esta pregunta, las personas entrevistadas explican que sin duda se está trabajando para favorecer la autonomía del alumnado. De hecho, las acciones que se llevan a cabo dentro del programa de Coeducación están encaminadas a reducir las desigualdades de género y a fomentar la toma de decisión y la participación del alumnado a través de las estructuras que han sido creadas para tal fin. No obstante, de las entrevistas se desprende la dificultad que existe a la hora de hacer frente a los mensajes y los valores, a menudos contradictorios, que se promueven desde otras agencias de socialización, como son la familia y los medios de comunicación. En este sentido, se explica el sentimiento de soledad al que hace frente la institución escolar y la necesidad urgente de fomentar en el alumnado una conciencia crítica que le permita revisar y cuestionar los mensajes que recibe diariamente desde otras fuentes y espacios:

"Sí, yo creo que sí fomentamos la autonomía del alumnado, aunque tengo dudas sobre lo que realmente les queda. Muchas veces el trabajo que hacemos en la escuela no se ve reforzado en la casa o por la sociedad. Es un tema muy profundo (la igualdad de género). Es un tema que tiene que invadir la sociedad, porque si en la escuela estamos dando un mensaje, pero la televisión con sus programas y propaganda está dando otro que tiene mucha más fuerza, al final existe una contradicción muy grande y bueno, tenemos que intentar que el niño sea capaz de tener un espíritu crítico frente a todo eso. Esperamos que quede un poso de todo lo que estamos haciendo para que sean capaces de ver las cosas de otra manera" (Directora del centro).

Valoración del programa

A la hora de analizar las **dificultades** de este programa, se vuelven a mencionar los obstáculos que encuentra la escuela a la hora de liderar los procesos de trasformación social con motivo de la contradicción existente entre los valores que se impulsan en el ámbito escolar y aquellos que se promueven en la sociedad.

Asimismo, se señalan las limitaciones de tiempo existentes. En este sentido, se explica que el cambio de valores y de mentalidad que supone el trabajo en Coeducación requiere tiempo, dedicación y reflexión, y la escuela se encuentra de alguna manera "saturada" por el resto de obligaciones y tareas a la que tiene que hacer frente:

"También estamos limitadas con el tiempo porque este es un trabajo muy serio que conlleva mucha dedicación, reflexión y formación. A veces estamos en un nivel de estrés tan grande y andamos tan aceleradas, que muchas veces no tenemos tiempo para reflexionar sobre lo que estamos haciendo" (Responsable de género del centro).

Por otra parte, cuando se les pregunta por el **impacto** que el proyecto de Coeducación está teniendo en el alumnado, se explica que hay actitudes que están cambiando y, más concretamente, se señala que, si anteriormente los y las alumnas usaban con frecuencias insultos sexistas, actualmente estos se han reducido. También se explica que el alumnado que se siente "diferente" se muestra más consciente de su diferencia, y en vez de renegarla la acepta. Esta aceptación de la diversidad tiene un reflejo en su autoestima, la cual no se encuentra "tan" dañada:

"Antes el alumnado utilizaba insultos entre ellos. Además, antes se consideraba normal cuando una persona era diferente, excluirla del grupo verbalmente. Era una cosa bastante normal, usar palabras como "marica" y "marimacho". Hoy en día esto está como superado y además veo que los niños que igual se sienten diferentes no tienen tan dañada la autoestima. Y cuando digo tan dañada, lo digo porque todavía está parte de la comunidad y de la sociedad que no está tan concienciada sobre este tema. Estos alumnos son conscientes de su realidad y no aceptan ser excluidos. Yo esto lo he visto y lo percibo así. No se puede hablar de todos los casos, pero como generalidad, diría que sí" (Directora del Centro).

Por último, y en relación a los pasos que se darán en un futuro, queda patente la intención de este centro escolar de dar continuidad en los próxi-

mos años al trabajo en materia de Coeducación afianzado el conjunto de acciones que ya se han puesto en marcha.

Notas

1 Para la sistematización de esta experiencia educativa se entrevistó a la Directora y a la Jefa de Estudios de la escuela, que nos dieron a conocer su experiencia en materia de coeducación. Para más información, ver el capítulo de reseña metodológica.
2 Fuente: http://utopiadream.info/ca/

Sistematización de una experiencia

Movimiento JUPI - Jóvenes Unidos y Unidas por la Igualdad

Colegio Toscana - Lisboa - Bogotá (Colombia)

Luz Elena Patarroyo
Forma parte del Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz - CINEP/PPP (Colombia).

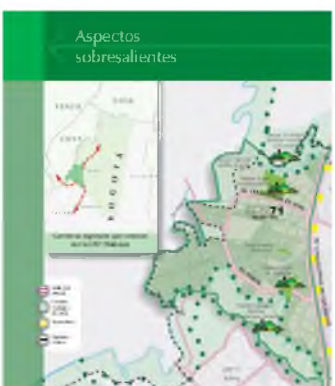
Presentación

El Movimiento JUPI -Jóvenes Unidos y Unidas por la Igualdad- surge de la iniciativa y compromiso de una maestra en un colegio público de la ciudad de Bogotá quien a través de diversas estrategias pedagógicas y recursos didácticos logra incidir en la cultura escolar y en el proyecto de vida de adolescentes y jóvenes, transformando visiones y roles impuestos y asignados desde una cultura androcéntrica a una perspectiva de equidad de género en la vida cotidiana de la escuela.

Contexto de la experiencia

El Colegio Toscana - Lisboa está localizado en la Unidad de Planeamiento Zonal - UPZ de Tibabuyes, en la localidad de Suba (al Noroccidente de Bogotá), y hace parte del sistema público de educación del distrito especial de Bogotá. La localidad de Suba tiene un total de 726 hectáreas, de las cuales 259 son protegidas en razón de que allí se ubican los humedales Juan Amarillo y La Conejera. La UPZ de Tibabuyes se ubica en el extremo suroccidente de esta localidad, junto al río Bogotá, y tiene una de las tasas más altas de densidad poblacional[1] de la zona: 306 habitantes[2] por hectárea frente a los solo 162 habitantes por hectárea que registra la localidad de Suba o los 175 de la ciudad de Bogotá. Esta UPZ está catalogada como residencial de urbanización incompleta, esto significa que es un sector periférico no consolidado, en estratos[3] 1, 2 y 3 de uso residencial predominante con deficiencias en su infraestructura, accesibilidad, equipamiento y espacio público (Secretaría de Planeación Distrital, 2009, p. 91).

Mapa 1. UPZ 71: Tibabuyes.



Fuente: Departamento administrativo de planeación Distrito capital - 2006

Una de las características sobresalientes en relación a las necesidades básicas insatisfechas -NBI- es el ***hacinamiento crítico***, siendo este el que predomina en la ciudad, con aproximadamente el 50% de la población en esta situación. De los 1.018.629 habitantes de la localidad de Suba, 495.119

(cerca del 50%) están catalogados en los niveles 1, 2 y 3 del SISBEN[4], que responden al índice de condiciones de vida que se mide en cuatro factores: acceso y calidad de los servicios, educación y capital humano, tamaño y composición del hogar y calidad de la vivienda. Sin embargo, a pesar de estas condiciones, las personas no se consideran pobres según la encuesta de percepción de la pobreza (Secretaría de Planeación Distrital, 2009, pp. 95 y ss.).

Según la categorización por estrato socioeconómico, de los 222.576 habitantes localizados en la UPZ de Tibabuyes, el 86% reside en viviendas de estrato bajo, el 13% de medio-bajo y el 1% restante corresponde a población sin clasificación (Secretaría de Planeación Distrital, 2009, pp. 105 y ss.). En cuanto a lo educativo, es manifiesta la baja calidad en el servicio: en términos generales, en el sistema de equipamientos de educación y bienestar social se cuenta con 1,11m^2 por estudiante sobre el promedio de 7,75m^2 de la ciudad de Bogotá. Estos equipamientos, localizados en su mayoría al oriente de la UPZ, no cuentan con instalaciones óptimas para su desarrollo. El Colegio Toscana - Lisboa hace parte de las instituciones educativas que solo cuenta con este 1,11m^2 de instalaciones educativas disponibles para infancia, adolescencia y juventud de la UPZ.

Cómo inicia la experiencia

El movimiento ***JUPI*** tuvo origen en 2013 en el programa Construyendo caminos hacia la equidad del Colegio Toscana - Lisboa ubicado en el noroccidente de Bogotá (Colombia). Este programa nace del liderazgo y compromiso de la maestra Stephanny Parra Ordóñez de Valdés[5] docente de ética y valores humanos de esta Institución Educativa Distrital (IED) quien observa que en el grado Once, último año de la formación del Ciclo Medio, un poco más del 75% de los estudiantes son hombres y solo cerca de un 25% son mujeres. Esto en contraste con lo que sucede en el grado Sexto, con el que se inicia el ciclo de Educación Básica Secundaria, donde los grupos tienden a estar conformados de manera paritaria, es decir, 50% masculino y 50% femenino. A esta situación se adiciona que en Sexto grado inician dos o tres grupos de estudiantes, y en grado Once termina solo un curso. Surge entonces la constatación de que la permanencia de los y las jóvenes en la educación básica y media, en este sector de la ciudad, sigue siendo precaria. También surgen diversas preguntas: ¿Qué está pasando con las niñas que ingresan a grado sexto y no llegan a grado once? ¿Qué origina esta pirámide de deserción que afecta de manera especial a las

niñas y a las adolescentes? (S. Parra, comunicación personal, 23 de agosto de 2016).

Al indagar en las causas, Stephanny establece dos prioritariamente. Una, el embarazo a temprana edad que afecta la continuidad de los estudios de las adolescentes al hacerse madres -esta situación no afecta en la misma forma a la continuidad de los estudios de los padres adolescentes-: el embarazo se sitúa como principal opción de vida en ausencia de un proyecto de vida profesional o laboral y termina concretándose en medio de los estudios secundarios o al finalizar la Educación Media. Y otra, las responsabilidades en sus hogares que implican tanto labores domésticas como el cuidado de los otros y otras en sus familias. Las niñas y las adolescentes cargan con parte de la responsabilidad, delegada por sus progenitores o de quien lidera su familia, en cuanto al bienestar de sus parientes. Esto les implica una inversión importante de tiempo, atención y energía. En consecuencia, ambas situaciones generan que el proyecto de vida de las niñas termine ligado de manera sustancial a las dinámicas del cuidado de sus familias como responsabilidad fundamental o a la maternidad temprana como futuro deseable.

Entonces, ¿qué se puede hacer desde la IED para posibilitar la permanencia de las niñas y adolescentes en el proceso educativo? ¿Qué roles o condicionamientos se viven tanto en las familias y en la institución educativa como en la sociedad que alimentan la marginación de las niñas y adolescentes de la escuela? Como la respuesta no es sencilla, Stephanny ve que una posibilidad es comprender cómo son entendidos los roles de los niños y las niñas en las familias, en la comunidad cercana y en el colegio que produce esta situación. Por esto, convoca a los y las jóvenes de los grados de Noveno y Décimo a liderar actividades de sensibilización dirigidas a sus pares con dos propósitos:

- Lograr la transformación de prácticas culturales que tradicionalmente han promovido la desigualdad entre hombres y mujeres, dentro y fuera de la escuela.
- Suscitar la reflexión sobre las construcciones sociales de género como base para sostener relaciones sociales con igualdad.

Estos propósitos se convertirán en el motor de, lo que un tiempo después, será el Movimiento JUPI.

Para hacer esta convocatoria, Stephanny está amparada en dar seguimiento a la resolución 746 de 2012 de la Secretaría de Planeación del Distrito Capital - Bogotá, en la que se establece la obligatoriedad para

las Instituciones educativas de la formulación y adopción de los Planes Sectoriales de Transversalización de la igualdad de género[6], y también en la voluntad institucional que se manifiesta tanto en la dirección del colegio como en un grupo importante de sus colegas de trabajo, quienes facilitan las condiciones para que las y los estudiantes de grados Noveno y Décimo puedan interactuar a lo largo de la jornada escolar.

La convocatoria a las y los jóvenes para llevar las jornadas de sensibilización a sus pares, de colegio y de curso, estuvieron enfocadas a identificar elementos en la construcción social del género, y en específico a identificar roles y estereotipos que motivan y condicionan la toma de decisiones y la forma de actuación de hombres y mujeres. Los resultados de este primer momento fueron diversos. Lo primero, los y las jóvenes hicieron la propuesta de crear el semillero de género al que pusieron el nombre de Movimiento JUPI (Jóvenes Unidos y Unidas Por la Igualdad) que en principio fue conformado en su mayoría por las niñas y las adolescentes y que en la actualidad (2016) está conformado especialmente por los adolescentes; el movimiento JUPI hará parte desde el primer momento del Plan de Promoción y Prevención Integral - PPI y del semillero de género. Lo segundo, se reflexiona sobre cómo estas tareas, asignadas por la sociedad y la familia, no pueden negar el proyecto de vida a las niñas, las adolescentes y las mujeres, sino que debería posibilitarles su desarrollo pleno. Lo tercero, es que se constata que el embarazo adolescente es una decisión y no es atribuible a una cuestión de desconocimiento o de poca prevención. Esto último genera la constatación de una paradoja: al mismo tiempo, un conocimiento y una consciencia sobre las relaciones sexuales y sobre la prevención del embarazo, y un mandato social sobre cómo el proyecto de vida de las mujeres debe estar marcado por la maternidad.

Esta última constatación coincide con diversos estudios sobre el tema, de los que se destacan las reflexiones recogidas en la reciente publicación de la Universidad Nacional de Colombia: Maternidades y paternidades. Discusiones contemporáneas de María Himelda Ramírez y Miguel Barrios-Acosta, quienes presentan una serie de reflexiones propias y de diversas autoras y autores latinoamericanas sobre el tema. Los autores y las autoras reseñadas en esta publicación refieren diversas creencias que se han afincado en el ejercicio de la sexualidad, tanto femenina como masculina. Una es que la implicación de las prácticas íntimas, como el ejercicio de la sexualidad reproductiva, es problematizada cuando se trata de

las mujeres, en especial de las adolescentes, y en cambio suele serlo menos en el ejercicio de la sexualidad masculina al aceptarse como constitutivo del orden de la naturaleza (Ramírez & Barrios-Acosta, 2016, p. 11).

También, que la maternidad es un estado deseable para las mujeres: es considerada una forma de realización personal porque es el proyecto de vida más importante para algunas mujeres. A la maternidad también se le confieren diferentes atributos y valores como, por ejemplo, que: "las adolescentes se vuelven mujeres cuando tienen un hijo"; "para la mayoría de los hombres, una mujer embarazada es considerada de mayor "valor" que las que no lo están"; "una mujer es tratada de forma diferente y mejor por los varones cuando es una madre o cuando está embarazada". Además, "para tener un reconocimiento cultural y social, las mujeres adolescentes necesitan adquirir la categoría de mujer. Sin embargo, para ser considerada valiosa por la sociedad, es necesario estar embarazada o tener un hijo nacido, es decir, ser una madre" (Noemi Ehrenfeld, en Ramírez & Barrios-Acosta, 2016, pp. 65 y ss).

Esta última afirmación procede de la creencia de que la maternidad ha sido interpretada como un hecho de la naturaleza, evidente, incontestable; mientras que la paternidad, desligada de las referencias corporales, ha sido interpretada en término de los poderes sagrados, políticos y públicos (Ramírez & Barrios-Acosta, 2016, pp. 19 y 26).

Así, se puede inferir, como bien lo afirma Ehrenfeld (Ramírez & Barrios-Acosta, 2016, p. 75), que uno de los medios para tener el reconocimiento de ser una mujer valiosa es el convertirse en madre. "Este es un estatus mejor y más alto que el de una adolescente que permanece en la familia con una posición y papel ambiguos". El ser madre asegura un camino a la adultez que también puede ser conseguido por medio de la inserción al mercado laboral.

Otra de las ideas fuertemente arraigadas es que el abandono, cubierto por las sombras de la ilegitimidad de nacimiento, genera una protección condicionada. En este caso, la sospecha y la censura social se despliegan en especial sobre la madre, quien, según los imperativos morales de diferentes contextos, transgrede una de las funciones sociales más apreciadas por las culturas cristianas -ser madre- cuando decide desistir de tal función. La pregunta por el Padre, en cambio, apenas si se formula (Ramírez & Barrios-Acosta, 2016, p. 20).

Adicional a esta relación ambigua entre conocimiento y consciencia sobre las consecuencias de las relaciones

sexuales y los embarazos a temprana edad, Stephanny observa un segundo hallazgo. Este consiste en la verificación que otra causa de la deserción de las niñas y adolescentes del ámbito escolar está vinculado al cuidado que ellas deben prodigar a sus hermanos o hermanas menores, hermanos -varones- mayores, abuelos, abuelas, enfermos y las labores domésticas como parte de un rol asignado familiar y socialmente sobre ellas, como co-responsables del cuidado de sus parientes.

Esta carga asignada a las niñas, las adolescentes y las jóvenes tiene varias causas, entre ellas el confundir la relación sexo-género con la que se insiste en que por el hecho de haber nacido mujer u hombre el individuo está condicionado a desempeñar solo un tipo de roles económicos, sociales y políticos. Se ignora que el sexo es una característica biológica y el género una categoría social que puede modificarse. Es necesario romper ese vínculo perverso entre ser mujer y solo ser madre, educadora, enfermera y ama de casa (López, 2011, p. 209).

La ruptura de ese vínculo perverso, como bien lo manifiesta Cecilia López (2011), es una contribución importante a la democracia, a la libertad y a reducir la tiranía en el uso del tiempo que viven las mujeres desde temprana edad, como se evidencia en las niñas y adolescentes del Colegio Toscana - Lisboa. Esta ruptura es una contribución a la democracia porque seguramente la carga que representa el cuidado de la familia podrá estar repartido entre todos los miembros de la familia y da a las mujeres mayores posibilidades para la participación, no solo de la vida privada sino de la vida pública; y una contribución a la libertad porque las mujeres tienen amenazado su tiempo y por consiguiente el derecho a la libertad, dada la injusticia en su distribución. Y de ahí que se llegue a la tiranía, porque esa división sexual del trabajo, donde las mujeres se encargan mayoritariamente de las responsabilidades del hogar, es una tiranía que afecta a sus posibilidades de ocio, su posibilidad de conocimiento y su participación en la política y, por lo tanto, en el poder (López, 2011, pp. 209-211).

Las niñas y las adolescentes del Colegio Toscana - Lisboa tienen que asumir tanto el estudio, que implica una atención, energía y tiempo, como un trabajo no remunerado cifrado en los cuidados que prodigan a sus familias y que seguramente terminan supliendo las carencias de cuidados que en sus familias no pueden dar sus progenitores o jefes de familia. Esta carencia de cuidados es lo que se ha denominado ***la pobreza de los cuidados,*** que se concibe como la falta de

tiempo que le permite a las familias alcanzar los umbrales de condiciones de vida mínimos tanto para obtener los ingresos como el tiempo y las condiciones para transformar esos ingresos en bienestar para sus familias (De Blas, 2014, p. 12).

Es necesario entonces superar una ética reaccionaria del cuidado en el que las mujeres alcanzarían su máxima plenitud y satisfacción personal a través del cuidado de otras personas, de olvidarse de sí mismas y "ser para otros". Es necesario que las niñas, las adolescentes y las jóvenes entren en una dinámica de revolución de los cuidados mediante la decisión sobre sus tiempos, esfuerzos y atención como un ejercicio de libertad y del desarrollo de su propia vida (De Blas, 2014, pp. 12-13).

De "Construyendo Caminos para la Igualdad" al "Movimiento JUPI

El desarrollo de esta iniciativa de reflexión y sensibilización sobre los estereotipos de la mujer-madre y los condicionantes de la relación sexo-género fueron abriendo nuevas necesidades y posibilidades que terminaron estructurando tres estrategias para la constitución del Movimiento JUPI, y a la vez se convirtieron en camino obligado para quienes quieren ser parte del Movimiento.

Estas tres estrategias son Sensibilización, Empoderamiento y Movilización-Expansión y responden al objetivo último de promover en la comunidad educativa una cultura libre de sexismo y con enfoque de género, comprometida con la garantía de los derechos de las niñas, las jóvenes y las mujeres, así como con el liderazgo de estrategias que eviten y rechacen cualquier tipo de violencia de género, como ejes para una convivencia armónica.

Estas estrategias tienen como metodología central el promover experiencias pedagógicas que involucren a padres, madres, docentes y estudiantes, reivindicando la construcción colectiva de conocimiento desde la diversidad y que respondan al reconocimiento y crítica de las dinámicas presentes en el Colegio Toscana - Lisboa, en la familia y en la sociedad. La perspectiva crítica es tomada desde la Pedagogía Fronteriza creada por Henry Giroux, en la que se visibilizan y transgreden los límites sociales, políticos y culturales, que son tanto múltiples como históricos, en los que está inmersa la comunidad educativa, y que permite ubicar las demandas particulares sobre el reconocimiento y la aprobación pedagógica de las diferencias (Cfr. Parra, 2015).

Así pues, la metodología desde este enfoque crítico se concreta para cada una de las actividades en tres objetivos específicos: 1. Posibilitar formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes; 2. Desarrollar condiciones en las que los y las estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes; 3. Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

La estructuración de este proceso, que desembocó en el Movimiento JUPI, tiene también como base una opción ética de Stephanny, quien se vincula desde sus propias preocupaciones y su proyecto de vida para cuestionar lo que tanto en la sociedad como en la familia se considera como cierto y establecido en la relación hombre-mujer, y que la lleva a tomar una posición activa frente a las situaciones que afrontan las niñas y adolescentes que están bajo su tutela, en quienes ve la necesidad de abrir nuevas perspectivas de vida más allá de la maternidad a temprana edad.

Antes de pasar a la descripción de cada una de las estrategias, es importante anotar que en el marco del proyecto las actividades de cada una de estas se consideran en la Institución Educativa como extracurriculares, aunque estén dentro de la jornada escolar y cuenten con el apoyo total o tácito del equipo directivo y docente.

1. Estrategia de sensibilización

Consiste en el desarrollo de actividades que involucran a la comunidad educativa y que permiten reflexionar sobre la inequidad y desigualdad de género a través del fortalecimiento de capacidades de un grupo de estudiantes con interés y compromiso por la garantía de los derechos de las mujeres y la equidad de género.

En esta fase de sensibilización participaron inicialmente las y los adolescentes, en especial en el primer año. En los años siguientes, se han sumado e involucrado madres y padres de familia y docentes, y se ha pasado en algunos momentos de ser una actividad extracurricular a una actividad curricular al involucrar el desarrollo de áreas como las matemáticas y la historia.

En las actividades de sensibilización ha estado presente la construcción y deconstrucción de las situaciones cotidianas, de la tradición y la institucionalidad sobre los estereotipos de la relación hombre-mujer, sexo-género y maternidad-paternidad. Así han surgido una serie de necesidades que se configuraron en núcleos temáticos a abordar: Relaciones Sororas, Construcción social del género (roles y

estereotipos), Menstruación (por una vida libre de miedos y vergüenzas), Violencia de género, Derechos de las mujeres. También tuvo un lugar preponderante en las reflexiones el proyecto de vida de los y las jóvenes.

Tácticas y actividades

De salón en salón construyendo caminos hacia la equidad I y De salón en salón construyendo caminos hacia la equidad II. Desarrolladas en el 2013 y 2014 respectivamente. Consistieron en la ejecución de cinco experiencias pedagógicas, realizadas en los salones del colegio y lideradas por pequeños grupos de estudiantes que abordaron de manera didáctica las siguientes temáticas: Violencia de Género; Genero, diversidad e inclusión; Estereotipos; Mujeres a través de la historia; Cuerpo y sexualidad, -esta actividad se realizó el 8 de marzo en ambos años-. Esta última temática tuvo un especial impacto en la institución debido a que transformó el significado de este día, que pasó de ser el Día de la Mujer a ser el Día del Género.

Las mujeres nos tomamos la cancha I. Este espacio consistió en la programación y ejecución de actividades de tipo deportivo y recreativo dirigidas exclusivamente a las niñas y mujeres de la institución. La cancha, un espacio usualmente ocupado en su mayoría por los hombres, se convirtió en el escenario ideal para reivindicar y empoderar el lugar de las mujeres. Esta actividad tuvo su primera versión en marzo de 2014.

Conformación del Semillero de género (2014). Esta actividad consistió en la elaboración de una propuesta para estudiantes interesados e interesadas en formarse y en participar activamente en procesos asociados con la equidad de género, al que se vincularon inicialmente 15 de ellas y ellos.

Encuentro interinstitucional con motivo de la conmemoración del día de la Mujer titulado: "Mujeres en la historia... la lucha por los derechos y la equidad" (2015). Espacio intercolegial de expresiones artísticas vinculadas a la temática de los derechos de las mujeres. Participaron los colegios Castilla, de la localidad de Kennedy; El Porvenir, de la localidad de Bosa; y Nicolás Buenaventura, de la localidad de Suba. Cada uno de ellos aportaron, desde el teatro, la música y la danza, a la reflexión sobre la conmemoración del Día Internacional de los Derechos de las Mujeres. Este encuentro fue liderado por el Movimiento JUPI.

Encuentro con los docentes sobre la educación no sexista y la violencia de género. Este espacio se proyectó como una oportunidad de reflexión sobre los procesos pedagógicos y el enfoque de género a partir de la

sensibilización sobre la violencia de género mediante la Directiva 001 de 2012, y un taller relacionado con el libro "La Vida es Rosa7" de Fernando González, así como una presentación del Plan de Transversalización de la Igualdad de Género - PETIG, expedido en la Resolución 800 de 2015 de la Secretaria de Educación Distrital.

Encuentro con madres de familia mediante una lectura a la violencia de género desde la corporalidad. Para este encuentro, que buscaba hacer una sensibilización sobre los diferentes tipos de violencia de género y su impacto en las relaciones sociales, se tomó como referencia la historia de vida de Rosa Elvira Cely, víctima de feminicidio, que está recogida en el libro "La Vida es Rosa" ya mencionado.

Esta estrategia ha contado con el aporte económico del proyecto transversal de género del Colegio Toscana - Lisboa, Promoción y Prevención Integral - PPI. Así como con el apoyo de maestros y maestras de todas las sedes y jornadas8 de la institución.

2. Estrategia de Empoderamiento

Después de los primeros ejercicios de sensibilización surge la necesidad de conformar un grupo de estudiantes que, interesadas e interesados en el tema, trabajen de manera colectiva con el propósito de avanzar en la equidad de género en la Institución Educativa. Una vez conformado el grupo de estudiantes, se diseñó de manera colectiva un plan de acción de lo que en adelante será el semillero de género que recibe por nombre Movimiento JUPI - Jóvenes Unidos y Unidas Por la Igualdad. Su objetivo principal es generar estrategias que permitan a los y las estudiantes reflexionar y tener prácticas que favorezcan la equidad de género. Es importante subrayar que un indicador fundamental de empoderamiento en los y las jóvenes es su determinación de actuar en contravía a lo establecido por los roles asignados social y culturalmente en la relación hombre-mujer.

Tácticas y actividades

Formación inicial. Consiste en talleres temáticos dirigidos a los y las estudiantes que se realizan una vez por semana, y que se organizan según los núcleos temáticos definidos. Cada taller contiene un componente teórico y uno práctico.

Campañas de sensibilización. Creación de estrategias de visibilidad y sensibilización sobre la base de los núcleos temáticos identificados en la primera estrategia. Las campañas son diseñadas por los y las estudiantes de manera autónoma, en base a los talleres de formación.

Talleres de Multiplicación. Se trata de la facilitación de talleres por parte del Movimiento JUPI dirigido a estudiantes de todos los niveles del colegio.

Diseño de herramientas pedagógicas (2014). Elaboración por parte de los y las integrantes del Movimiento JUPI de juegos didácticos y de diferentes tipos de estrategias pedagógicas que permitan abordar el tema de la equidad de género, la diversidad y la inclusión de manera creativa y divertida con grupos de estudiantes de diferentes ciclos. Es central como estrategia de posicionamiento de los temas de género, en tanto es producida desde los sentires y experiencias de las y los jóvenes, logrando con ello aterrizar los contenidos desde su etapa vital.

Ciclo de cine-foro: mujeres en escena (2014). Fue un espacio de reflexión sobre problemáticas sociales asociadas con el tema de género. Para ello, se realizó una reseña previa de las películas y se organizaron una serie de talleres con enfoque crítico para promover el diálogo a propósito del filme. Este ejercicio se realizó en todos los cursos con películas diferenciadas según los ciclos educativos9 de la institución. Ciclo 1. Froozen, Ciclo 2. Valiente, Ciclo 3. Mulán, Ciclo 4. La flor del desierto, y Ciclo 5. La sonrisa de Monalisa.

Mural: Por una vida libre de miedos y vergüenzas (2015). Se trató de un ejercicio de empoderamiento dirigido a los y las jóvenes del Movimiento JUPI que, a través de la expresión artística y del trabajo cooperativo, plasmó sus pensamientos y emociones alrededor de la equidad de género, consolidándose como un espacio de memoria sobre este tema en la comunidad toscanista.

Historias sobre mujeres -escritas y narradas por mujeres–. LITERATURA (2015): Lectura y producción escrita de literatura hecha por mujeres y para mujeres. La idea de este espacio fue que los y las estudiantes escribieran historias sobre los saberes aportados por las mujeres de su entorno y sus experiencias de vida como una forma de identificar la situación de las mujeres en el contexto local, así como sus inquietudes y preocupaciones.

Ejercicio de investigación: "Por una vida libre de miedos y vergüenza" (2015). Este ejercicio de investigación tuvo como objetivo principal documentar y evidenciar las percepciones, creencias e imaginarios que tienen niños, niñas, y jóvenes del Colegio Toscana - Lisboa acerca de la menstruación y su relación con las prácticas de violencia de género en la escuela. La metodología que se implementó para esta investigación fue un ejercicio etnográfico que utiliza entrevistas,

grupos focales, talleres y observación como herramientas para la recolección de datos. La investigación se sistematizó y proyectó a través de una instalación artística articulada con el proyecto UAQUE Arte y Etnografía, promovido desde el Instituto para investigación Educativa y el desarrollo Pedagógico - IDEP y la Organización de Estados Iberoamericanos - OEI.

Esta estrategia ha contado con recursos del Plan Integral de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia - PIECC, del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia de la Secretaría de Educación Distrital. También contó con la participación del orientador del Colegio Castilla Alejandro Rojas, quien dirigió la elaboración gráfica del *"Mural: Por una vida libre de miedos y vergüenzas (2015)"*. De igual modo, han participado profesionales del Equipo Funcional de Género de la Secretaría de Educación y la cantante guatemalteca de Hip-Hop feminista y de derechos humanos Rebeca Lane.

3. Estrategia de movilización y expansión

Esta estrategia tuvo como propósito la movilización y expansión del proyecto a diferentes escenarios académicos y de socialización de saberes, tanto en la localidad como en el distrito capital. Esto posibilitó, ampliar conocimientos, así como consolidar redes cooperativas para fortalecer la iniciativa en el colegio y en la comunidad educativa.

Tácticas y actividades

- Participación I. Encuentro de semilleros de género, localidad de Suba (2014)
- Participación Foro local de género, localidad de Suba (2014)
- Participación Foro Institucional (2014)
- Participación II Encuentro semilleros de género, localidad de Suba
- Conmemoración Día de la Niña 2014
- Participación Feria de los Derechos, localidad de Suba (2014)
- Participación Foro Institucional (2015)
- Participación Foro local (2015)
- Participación lanzamiento Plan de Transversalización para la Igualdad de Género - PETIG (2015)
- Reseña del Movimiento JUPI sobre su participación en el **Manual Educación para la ciudadanía y la convivencia. Diversidad y Género (2015).** Secretaría de Educación Distrital/CINEP/PPP (p. 89)
- Participación Foro distrital (2015)

La participación en las actividades nombradas ha sido central en el fortalecimiento del semillero, y en las posibilidades de construcción de conocimiento colectivo a través de la expresión y retroalimentación de experiencias pedagógicas de diferentes Instituciones Educativas a nivel local y distrital.

Estos espacios de aprendizaje también han posibilitado la consolidación de redes para la gestión de recursos y para la ampliación del horizonte del proyecto. Así como el desarrollo de capacidades ciudadanas y de participación política por parte de las estudiantes y docentes que hicieron parte de estos eventos.

Para el desarrollo de estas actividades el Movimiento JUPI contó con recursos de transporte y refrigerios, así como con el equipo técnico del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia de la Secretaría de Educación Distrital.

Aprendizajes

Pese a ser una de las exigencias institucionales establecidas por los niveles centrales del sector educativo (Ministerio de Educación Nacional y Secretaría de Educación del Distrito Especial de Bogotá), la educación para una vida sexual plena sigue siendo escasa dentro de la Institución Educativa, por lo que experiencias como el semillero de género se convierten en un espacio propicio para conversar y aclarar dudas respecto a la sexualidad.

Sin embargo, el surgimiento del Movimiento JUPI a partir del interés de una docente y el apoyo tanto de la comunidad educativa local como de la Secretaría de Educación de Bogotá muestran que es posible incidir en la cultura institucional y en el proyecto de vida de los y las jóvenes a partir de una acción coordinada e intencionada desde el ámbito escolar.

Esta experiencia muestra que la cultura escolar está atravesada por una estructura tradicionalmente machista que no visibiliza la situación de las niñas y las jóvenes en la escuela. Además, pone de relieve las construcciones sociales y los enfoques sexistas de las y los adultos que orientan la acción educativa de docentes, directivos y directivas, padres y madres de familia. De ahí la necesidad de fortalecer el trabajo con esta parte de la co-

munidad educativa en su conjunto y no solo con los y las estudiantes (Cfr. S. Parra, comunicación virtual, 10 de enero de 2017).

Los procesos de sensibilización y formación en temas de género requieren de un ejercicio de investigación amplio en términos académicos. Esto en consideración de que los saberes disciplinares, a partir de los cuales se ha constituido la escuela, están basados en una mirada androcéntrica. De ahí el llamado a fortalecer el trabajo investigativo de maestros y maestras respecto a "saberes de otros" de tal forma que estos nuevos saberes, apropiados por maestras y maestros, se transformen en metodologías, estrategias pedagógicas y recursos didácticos en el aula y en la Institución Educativa

Uno de los aprendizajes significativos en la experiencia del Movimiento JUPI ha sido evidenciar la necesidad de hacer un trabajo con jóvenes, adolescentes y niños, quienes demandan una formación que les permita vivir su masculinidad de maneras distintas a los condicionamientos impuestos social y culturalmente. Ellos están abiertos a la posibilidad de nuevas experiencias y orientaciones sobre cómo vivir su sexualidad y su identidad de género. La tarea de la escuela, de la familia y de la sociedad es aportar herramientas y oportunidades para que esta vivencia sea respetuosa de sí mismos y de los otros, gozosa y responsable.

Y, por último, es necesario posibilitar a las niñas, adolescentes y jóvenes, mediante diversas experiencias, pensar su proyecto de vida más allá de la maternidad o del cuidado de los otros y otras. De tal forma que tengan autonomía y propiedad sobre su tiempo, su energía y sus capacidades. Solo así pueden contribuir a generar relaciones democráticas en su contexto, a participar en la sociedad y a ejercer la ciudadanía.

Notas

1 Se entiende por densidad poblacional el número de personas que residen en un territorio específico, en este caso se trata del número de habitantes por hectárea.
2 El total de su población de la UPZ Tibabuyes es de 222.576 personas.
3 La estratificación socio-económica es la clasificación de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Se realiza principalmente para cobrar de manera diferencial (por estratos) los servicios públicos domiciliarios, permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones. Los estratos socioeconómicos en los que se pueden clasificar las viviendas y/o los predios son 6, denominados así: 1. Bajo-bajo, 2. Bajo, 3. Medio-bajo, 4. Medio, 5. Mmedio-Alto, 6. Alto. De estos, los estratos 1, 2 y 3 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos, los cuales son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos domiciliarios; los estratos 5 y 6 corresponden a estratos altos que albergan a los usuarios con mayores recursos económicos, los cuales deben pagar sobrecostos (contribución) sobre el valor de los servicios públicos domiciliarios. El estrato 4 no es beneficiario de subsidios, ni debe pagar sobrecostos, paga exactamente el valor que la empresa defina como costo de prestación del servicio.
4 Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (SISBEN). Herramienta, conformada por un conjunto de reglas, normas y procedimientos para obtener información socioeconómica confiable y actualizada de grupos específicos en todos los departamentos, distritos y municipios del país. Lo que se busca con la información que arroja el SISBEN es focalizar el gasto público para de esta manera garantizar que el gasto social sea asignado a los grupos de población más pobres y vulnerables. El objetivo central del SISBEN es establecer un mecanismo técnico, objetivo, equitativo y uniforme de selección de beneficiarios del gasto social para ser usado por las entidades territoriales. Mediante la aplicación de una encuesta, permite identificar los posibles beneficiarios de programas sociales en las áreas de salud, educación, bienestar social, entre otras. El SISBEN es la puerta de entrada al régimen subsidiado.
5 Lic. Psicología y Pedagogía. Magíster en Estudios Culturales Universidad de los Andes. Docente del Colegio Toscana - Lisboa IED.
6 Los Planes Sectoriales tienen como objetivo garantizar el desmonte progresivo de las situaciones de desigualdad y discriminación que impide a las mujeres ejercer en la práctica los derechos consagrados en la constitución y las leyes (Art.4). Luego para dar fuerza y continuidad a estos planes, el 14 de mayo de 2015, se promulgó la Resolución 800: Por medio de la cual se adopta el Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género (PETIG) 2014-2024 en la Secretaría de Educación Distrital que fortaleció en mayor medida acciones como las planteadas en el proyecto.
7 Novela en la que se reconstruyen los últimos días de Rosa Elvira Cely, mujer luchadora, maravillosa, honesta, que fue asesinada en el Parque Nacional de Bogotá en el 2012. Su muerte es considerada un feminicidio.
8 La Institución Educativa, está conformada por varias sedes educativas. Es decir que funciona como red de centros educativos que están bajo la dirección de un rector/a que los coordina. Cada una de las sedes puede tener hasta tres jornadas: mañana, tarde y noche. En cada una de estas jornadas los estudiantes y los programas que se ofrecen pueden ser diferentes.
9 Ciclos educativos. Ciclo 1: preescolar, Primer y Segundo grado; Ciclo 2: Tercero y Cuarto grado; Ciclo 3: Quinto, Sexto y Séptimo grado; Ciclo 4: Octavo y Noveno grado; y Ciclo 5: Décimo y Undécimo grado.

La experiencia de los talleres de crecimiento personal de EPRODEP con niñez, adolescencia y juventud[1] Comunidades de Vida.

Deimy Ventura
Coordinadora de la oficina de InteRed en Guatemala.

Ciudad Quetzal, el contexto local donde se desarrolla la experiencia

Para comenzar, ubicaremos la experiencia en un país centroamericano: Guatemala. Con 25 grupos etnolingüísticos, su diversidad da cuenta de la riqueza, pero también de la complejidad de un país cuya historia reciente presenta pueblos en constante resistencia por la vida.

En el año de 1976 ocurrió un terremoto que destruyó gran parte del país y ocasionó que muchas familias de las provincias se desplazaran a la Ciudad de Guatemala, capital del país, en busca de oportunidades para sobrevivir a las pérdidas humanas y materiales que dejó este desastre. Nuevos desplazamientos de las áreas rurales hacia la capital ocurrieron posteriormente a causa del recrudecimiento de la guerra, que duró 36 años (1960-1996), especialmente a partir de la década de los años 80, debido a una política de tierra arrasada en contra de comunidades indígenas que ocasionó uno de los peores genocidios del mundo moderno: 250.000 personas asesinadas y 45.000 desaparecidas.

En el contexto anterior, la Ciudad de Guatemala se fue rodeando de múltiples asentamientos humanos con alta precarización: hacinamiento, falta de servicios básicos como acceso digno a salud, educación o justicia, caracterizan estas áreas. Los altos niveles de violencia que se viven en estas áreas solamente reflejan las condiciones de injusticia en que vive la población, particularmente para el caso que se expone, la niñez y juventud. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) confirma que en este país cada día mueren 2 niños y niñas en promedio a causa de la violencia, 40 quedan huérfanos de alguno de sus padres, nacen 6 bebés de niñas menores de 14 años producto de una violación, se reportan 31 casos de maltrato infantil y 23 de abuso sexual. Una de las áreas considerada de mayor riesgo para la población en general, pero particularmente para la niñez y adolescencia, es el sector denominado Ciudad Quetzal, en el municipio de San Juan Sacatepéquez, al noroccidente de Ciudad de Guatemala.

Ciudad Quetzal es un sector altamente urbanizado, pero con una precarización y ausencia de servicios fundamentales para la vida. Acoge, en menor parte, a la población maya kaqchik'el originaria del municipio, y mayoritariamente a la población mestiza desplazada de otras áreas, que ha encontrado en el sector vivienda económica que le permite estar relativamente cerca de la ciudad capital.

La población se estima superior a los 180.000 habitantes, constituida por familias de ingresos bajos que subsisten empleándose en la industria y el comercio, especialmente en trabajo informal en la capital. La degradación ambiental caracteriza el sector.

En general, la población adolescente y joven del municipio tiene un acceso limitado a la educación formal de calidad. Los espacios para la recreación son casi nulos, pues no hay inversión pública en espacios dignos y seguros para la población infantojuvenil. Además, adolescentes y jóvenes son estigmatizados como sujetos violentos en potencia y no reconocidos como sujetos de derecho. Existen pocas alternativas de acceso a trabajo digno para quienes deben enfrentar la vida adulta, resaltando que la mayoría de la niñez y juventud resulta integrándose al sector productivo a corta edad, casi siempre con bajos salarios y poca preparación. Con esto se incrementa el círculo vicioso de pobreza, desarraigo, situaciones de riesgo y violencia social. Las adolescentes y jóvenes viven en riesgo de abuso y explotación sexual con fines comerciales, y presentan alto riesgo de embarazo temprano.

Los cuidados en crisis en Ciudad Quetzal, el punto de partida para innovar desde la educación

Gran parte de la niñez de Ciudad Quetzal está creciendo prácticamente sola, en situación de abandono temporal o permanente, físico o emocional. Además, los lugares que deberían ser de cuidado se han transformado también en espacios de alto riesgo. La exposición constante a la violencia, tanto dentro de los hogares, como en la comunidad, favorece que el contínuum de la violencia permanezca. Las causas para una crisis de cuidados interactúan entre sí, y es difícil establecer los límites de unas y otras. Además, al ser estructurales, son varias: desde una cultura adultocéntrica que no reconoce a niñez, adolescencia y juventud como titulares de derechos; hasta una cultura machista que establece relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres, y que deja a las mujeres solas en las tareas de reproducción de la vida y su sostenimiento.

Pero vamos a enfocarnos aquí en algunas situaciones que han generado estas crisis de cuidados y que caracterizan específicamente a la vivencia de la población de Ciudad Quetzal y de otras áreas urbano marginales del departamento de Guatemala:

- Padres y/o madres de Ciudad Quetzal que se ven en la necesidad de dejar a sus hijos e hijas prácticamente en soledad a lo largo del día o durante meses, incluso años.

Están quienes se desplazan a Ciudad de Guatemala para trabajar, y aunque son únicamente 26 km los que separan Ciudad Quetzal del centro de la capital, el traslado puede llevar hasta dos horas. Eso quiere decir que pueden ausentarse hasta 4 horas diariamente movilizándose hacia el trabajo. La vida laborar de las familias comienza muy temprano por la madrugada y finaliza tarde, por la noche.

- También están quienes migran fuera del país, principalmente a los Estados Unidos, en busca de mejorar ingresos para ofrecer mejores oportunidades a sus familias.

- Recarga del rol materno en el cuidado de la niñez y juventud, pues son muchas las mujeres que han asumido solas las tareas de cuidado frente al abandono, el abuso, la violencia o incluso, por obligación. En ocasiones, esto significa que deben ocupar la mayor parte de su tiempo en solucionar su situación económica sin ningún apoyo estatal.

- El cuidado se transforma en amenaza en los espacios vitales. En lugar de ser espacios de verdadero cuidado, los hogares, e incluso los centros de estudio, son lugares donde la violencia contra la niñez y juventud se está reproduciendo diariamente, por la pobreza estructural y multidimensional.

Esto ocurre, en parte, porque madres y padres dejan el cuidado a cargo de otras personas, quienes violentan a la niñez y juventud. En otros casos, la violencia es perpetrada por personas de la propia familia o personas cercanas a estas. También el abandono o falta de padre y/o madre generan otras situaciones de vulnerabilidad para la niñez y juventud. Niñez y juventud, buscan otros espacios para sentir pertenencia y también seguridad. A veces estos espacios son las pandillas donde sufren otras violencias.

Como ya se ha dicho antes, no es posible diferenciar con claridad una causa de otra, pues la violencia se da en ciclos, y es por ello que deben establecerse ciertas fracturas para que esta no se perpetúe. Es importante recordar que estos padres y madres también fueron víctimas de violencia, y que la vivencia de la guerra y el desplazamiento hacia la Ciudad de Guatemala, hacia una vida precarizada, no ha sido considerada desde una perspectiva psicosocial para la mayor parte de familias guatemaltecas.

A lo anterior se suman las muertes violentas de padre y/o madre, o tutores y/o tutoras, por la violencia homicida que vive la población.

Hay algo que queda muy claro, y es que este sistema económico y social que genera abandono y crisis de cuidados, y que también posibilita un aumento de relaciones violentas entre y hacia niñez, adolescencia y juventud de Ciudad Quetzal, es también un perverso reproductor de estas condiciones.

Las condiciones económicas y sociales precarias en que vive la mayor parte de la población de Ciudad Quetzal, y la exposición constante a diversas manifestaciones de violencia, generan y reproducen situaciones que ponen en riesgo a niñez, adolescencia y juventud, generando víctimas, y a futuro, nuevos y nuevas victimarios/as.

La esperanza surge desde el trabajo comunitario

Enfrentar un sistema que ha sido concebido para desechar a unas personas, para mantener los privilegios de otras, no es fácil, y no depende únicamente de la buena voluntad. Se trata de saber responder a un entorno cada vez más complicado para la niñez, adolescencia y juventud, y de generar condiciones que posibiliten ciertas rutas de esperanza. En este caso, el centro educativo donde se desarrolla la experiencia que se describirá, es un centro de educación experimental, alternativo que depende funcionalmente del Sistema de Educación Pública Nacional pero que fue concebido, desarrollado y ha sido sostenido por el trabajo comunitario.

La Asociación de Estudios y Proyectos de Esfuerzo Popular - EPRODEP se constituye en 1992 como sociedad civil no lucrativa, integrada inicialmente por madres de familia interesadas en implementar un modelo nuevo de educación ligado al desarrollo integral de Ciudad Quetzal, y cuyos esfuerzos se dirigen primordialmente a niños, niñas y jóvenes en edad escolar. Nace de la insatisfacción de estas madres frente a la realidad de las escuelas, tanto públicas como privadas, donde se niega la participación de padres y madres en la educación de sus hijos e hijas. Pero, sobre todo, donde se evita que niños, niñas y jóvenes asuman un protagonismo y una participación crítica, desde una práctica consciente de la libertad y a través de la expresión plena de su personalidad, tan necesarias para posibilitar el cambio y el desarrollo en las comunidades y en la sociedad guatemalteca. Responde así al anhelo de empezar una nueva etapa al finalizar el conflicto armado contraria a la cultura formada

durante años de dictadura y muerte, conscientes de sus causas y deseosos por aportar para construir una sociedad en paz, con justicia, aprecio por la diversidad étnica, cultural y lingüística, y respetuosa de los derechos de todos y todas. Y lo hace utilizando diversas metodologías alternativas, desde el trabajo por proyectos que rompan con una educación estanca regida por materias y grados escolares, hasta el trabajo de las emociones a través de la expresión artística. Esto parte de una idea de romper también con el aprendizaje individual frente a una apuesta por lo colectivo. A través de diversas manifestaciones artísticas, la niñez, adolescencia y juventud de Ciudad Quetzal que participa de los proyectos educativos de EPRODEP lo hace exigiendo la realización de sus derechos humanos.

Una experiencia nace en el corazón de EPRODEP: comunidades de vida frente a la deshumanización de los cuidados

"Participar en esto y participar en lo otro, me hicieron tener que desarmarme para después volverme a armarme, pero ya limpia de todo lo malito que tenía y que no me había querido dar cuenta de qué era" (Exalumna EPRODEP)

EPRODEP es consciente de la necesidad de realizar trabajo psicosocial, por un lado, para contribuir con la sanación de los traumas de la guerra de la población de Ciudad Quetzal, y por el otro porque reconoce que su trabajo educativo no puede evadir la situación de abandono en que se desarrolla la niñez y adolescencia del sector ni la violencia que crece en torno a ellas y ellos y las situaciones de las familias en un contexto de alta exclusión social. Tal como lo señala una de las fundadoras del proyecto:

"Queriendo desarrollar el programa de salud integral vamos detectando que la salud mental era un factor importante para la salud integral y que realmente aquí en EPRODEP y en Ciudad Quetzal no se estaba teniendo, y que había muchas problemáticas, no solo de estudiantes... de los facilitadores[2]... de padres de familia, habían muchas problemáticas sin resolver que teníamos que ver cómo hacíamos para dar una respuesta a esto" (Entrevista 1).

Fue así que deciden busca alternativas que desde su programa de salud integral pueda generar cambios importantes para mejorar la calidad de vida de niñas, niños, adolescentes y sus familias. Entre estas alternativas, surgen dos propuestas de formación que se complementan entre sí para dar lugar a las hoy llamadas comunidades de vida.

1. Salud mental para el manejo de traumas de la guerra y la violencia

En el año 2003, EPRODEP decide implementar un programa de atención a la salud mental con la colaboración del Grupo de Mujeres Mayas Kaqla', donde jóvenes, personal de EPRODEP y promotoras voluntarias de salud participan en talleres de Crecimiento Personal (seis talleres para adolescentes y jóvenes y uno para facilitares/as y promotor de salud) orientados a enfrentar los traumas que como individuos y sociedad padecen por causa de la guerra y la violencia. Este fue un primer paso y el impulso para seguir la búsqueda de una metodología que pudiera implementarse directamente desde EPRODEP, pues se constató que no podía mantenerse como un programa separado del trabajo educativo. Así buscan una opción que pueda vincularse con su trabajo cotidiano.

2. Talleres de crecimiento personal para adolescentes y profesorado, desde el modelo del Instituto Centroamericano de Espiritualidad de los Jesuitas -ICE/CEFA

En el trabajo cotidiano de los/as educadores/as en EPRODEP, aparece una constante en cada grupo de adolescentes que se incorporan a su comunidad educativa: las causas estructurales de la guerra siguen presentes y sus manifestaciones más perversas se observan en la agudización de la vivencia de violencias en la niñez, adolescencia y juventud de Ciudad Quetzal. Particularmente la violencia intrafamiliar, pero también la exposición constante a la violencia homicida. Más recientemente, con la realización de una investigación, se confirmó a través de pruebas de análisis psicológico que las dimensiones del autoconcepto emocional, familiar y social en los adolescentes de 13 a 16 años que se vinculan al instituto EPRODEP se encuentran afectadas por la experiencia de haber vivido violencia intrafamiliar en la infancia (Lewin, 2015a).

Ante esta realidad, en el año 2006 el equipo de EPRODEP decide implementar talleres de crecimiento personal para profesorado y grupos de adolescentes y jóvenes que participan de los programas educativos como estrategia para trabajar las emociones. Así lo relatan:

"Este programa nace en EPRODEP en el año 2006 debido a que Ciudad Quetzal, como toda Guatemala, es profundamente afectada por la violencia, el crimen y todas las formas de exclusión y discriminación, productos de un sistema excluyente, discriminador e impune; frente a ello se busca que niños, niñas y jóvenes participen

en procesos de crecimiento personal, se apropien de mejores recursos para hacer frente a ambientes hostiles, para negociar su posición frente a otros/as y para que, por medio de la unidad, la tolerancia, el respeto y una mejor autoestima, puedan comprender mejor su realidad y actuar para transformarla junto con otros y otras que sufren similares violencias y exclusiones" (Concohá, 2011).

A partir de la constatación por parte del equipo del proyecto de la necesidad de abordar la mejora del autoconcepto y expresión de emociones, decidieron empezar a trabajar, de forma intensiva e involucrando al profesorado, con algunos/as adolescentes y jóvenes de cada nivel educativo los llamados talleres de crecimiento personal siguiendo la metodología desarrollada por el Padre Carlos Cabarrús, sj. y que por muchos años ha sido parte de procesos de formación de personas vinculadas a la defensa de derechos humanos, educadores/a, religiosos/as y personas interesadas en mejorar su desarrollo personal. Para ello, se vincularon al Instituto Centroamericano de Espiritualidad ICE-CEFAS de los jesuitas, quienes les apoyaron en la implementación y adecuación de los talleres para adolescentes y jóvenes[8].

"Dentro de las condiciones que el ICE ofrecía para poder aportar algo, se encontraba Ciudad Quetzal que era como un punto rojo dentro del mapa de Guatemala. En ese entonces había mucho interés por esos jóvenes que de alguna manera mostraban algunos indicadores de ser violentos, ser agresivos... incluso dentro de ellos mismos. Entonces yo creo que esta parte de los grupos que se iban formando dentro del mismo instituto, yo creo que fue como lo que motivó, para ver de qué manera se podía trabajar, tomando en cuenta también que (...) era un instituto que acogía mucha gente de distintos lugares, un poquito como excluida. (...) Eran personas que les habían expulsado porque eran exmareros, por lo que fuera. Entonces con ese tipo de cosas, no los aceptaban en ningún otro lugar y como que en EPRODEP le daban ese espacio para poderse formar y estudiar Entonces el simple hecho de ver ya ese contexto donde había personas jóvenes, que venían de lugares, podría ser de familias un poco sanas y otras personas de donde era totalmente una familia desintegrada, como ese contexto interno del instituto, yo creo que era como la motivación de cómo ayudar a poder dar una educación integral a los jóvenes" (Entrevista 6, representante ICE/CEFAS).

En estos talleres intensivos, de 5 días de duración, los objetivos centrales para cada participante se orientaban a conocerse a sí mismo/a, con hones-

tidad, ubicando virtudes y defectos; evaluar qué quiere conservarse, mejorarse o cambiarse, y ubicar las herramientas para hacerlo; liberarse de los obstáculos interiores y exteriores que alguna vez o de alguna manera impidan ser persona en plenitud; ser quien se quiere ser, donde el pensar, el sentir y el actuar sean la unidad coherente o de guardada relación con la actitud personal y responsabilidad (Concohá, 2011). En este primer momento se seleccionaba a adolescentes y jóvenes de acuerdo a características que indicaban mayor vulnerabilidad a situaciones de violencia. Se partía del conocimiento del profesorado para seleccionar a quienes participarían del programa.

Estos talleres propician un espacio de conocimiento a través de la articulación de herramientas de diversas escuelas de psicología, orientadas fundamentalmente a integrar dos aspectos de la persona: un aspecto doloroso (el proceso vulnerado) y otro en donde reside su potencial y plenitud.

Durante los talleres, quienes participan de ellos logran expresar libremente lo que sienten y piensan sobre su experiencia de violencia, incluida la intrafamiliar y también las que viven dentro de la comunidad y el propio centro educativo. Para ello, se favorece un espacio de confianza y gratuidad que les permite descubrirse y ayudar a sus compañeras y compañeros a que se descubran a sí mismos. También reciben herramientas terapéuticas que les ayudan a integrar cambios y que les permiten manejar sus emociones; y acceden a un espacio de trabajo que les permite conectarse con su positividad, ayudando a que su autoconcepto mejore.

Los talleres, además de ser un espacio personal para expresar sentimientos y emociones diversas propias de la adolescencia y juventud para el autoconocimiento y crecimiento personal, abre al profesorado la posibilidad de acompañar y apoyar al alumnado que tienen diariamente a su cargo en este proceso interno de conocimiento.

3. Comunidades de Vida: desarmar y rearmar el ser, individual y colectivamente

La experiencia de los talleres de crecimiento personal hizo que EPRODEP, al ser un centro de educación experimental y más flexible, optara por incorporarla en el trabajo cotidiano del centro educativo desde el año 2007. Este proceso, denominado "comunidades de vida", permite hacer un trabajo constante y más profundo de acompañamiento. Además, no solamente llega a adolescentes y jóvenes, sino que se amplía el trabajo con toda la población incorporada en EPRODEP, incluida la niñez.

De acuerdo al nivel educativo, primaria o secundaria, estas actividades se realizan dos a más veces por semana, al inicio de sus actividades regulares, en los primeros períodos de la jornada escolar. Se aprovecha el espacio para el trabajo individual y colectivo de las emociones junto con el conocimiento de los derechos humanos. En este tiempo, se propician espacios para desarrollar las manifestaciones de afecto y cercanía, la escucha activa y el soporte emocional entre estudiantes. Para ello, se trabajan diferentes dinámicas entre las que se resaltan:

A) Testimonios. Dinámica elegida a través de la cual los y las estudiantes expresan verbalmente sus historias, sus situaciones de vida actual, sus sueños.

B) Dinámicas introspectivas. Se utilizan como mecanismo para que las personas vean su interior para entender mejor su exterior. Para esta técnica utilizan diferente material de apoyo (audios, videos, presentaciones de power-point, lecturas, tests proyectivos y dibujos).

C) Relajaciones guiadas. Esta técnica ayuda a que los y las estudiantes aprovechen este momento para despejar su mente, relajar su cuerpo, distanciarse de las situaciones conflictivas familiares, tomar conciencia de la importancia de este momento como algo importante y de mucho provecho para mejorar su condición personal y prepararse para relacionarse con otras personas.

D) Baile-Danza. Esta técnica permite cambiar la postura corporal, fruto de situaciones conflictivas vividas en el pasado y presente; es un medio de relajación y un canal para descargar sus energías; y también para recuperar la baja energía fruto, muchas veces, de estar viviendo situaciones difíciles.

E) Evaluaciones periódicas del funcionamiento del grupo y sus relaciones interpersonales. Esta técnica favorece la mediación de conflictos, limar asperezas, confrontar situaciones de responsabilidades, por ejemplo dentro de sus proyectos de investigación, el involucramiento en la capacitación técnica, la promoción de sus derechos y la prevención de la violencia en todas sus formas y manifestaciones.

F) También se utiliza el juego, los dibujos y la pintura.

Aprendizajes, retos y esperanzas.

Como lo revelan los testimonios, a nivel del estudiantado hay un trabajo consciente de las emociones y un reconocimiento por parte de la adolescencia y juventud de que necesitan cambiar sus formas de relacionarse. El autoconocimiento de la historia personal y de las potencialidades, es la

base para estos cambios.

"Cuando convivía en mi comunidad de vida manejé una situación enorme y eso fue en mi último año y eso nunca lo voy a olvidar, porque siempre estuve chocando[4] con tres, pero ellos no aceptaban el choque conmigo y yo no aceptaba el choque con ellos. Era chocarnos y chocarnos pero no lo aceptábamos y metíamos a los demás, creando rival aquí y rival acá (...) Antes de salir de acá (EPRODEP), creo que fue en la última comunidad de vida que (...) nos dijimos las cosas que nos caían mal, tranquilos sin ningún problema y terminamos siendo amigos, entonces salí de aquí en paz, después de que estuve como tres años chocándome con estos y nunca les dije nada, hasta ese entonces nos paramos y nos dijimos de frente sin meter a los demás, entonces esa gran parte me ayudo a mi mucho" (Entrevista 4, ex alumna EPRODEP).

Ciertamente, EPRODEP contribuye desde este proceso a disminuir la violencia entre pares y a mejorar la autoestima y con ello las decisiones respecto al proyecto de vida de adolescentes y jóvenes. También favorece el cuestionamiento de modelos desiguales en cuanto a roles de género. Aunque se observan cambios inmediatos, es claro que la continuidad del proceso es fundamental. Este es el límite del trabajo de EPRODEP, pues al salir los y las jóvenes del centro educativo les resulta más difícil acompañarles para dar seguimiento a lo iniciado en los salones de clase. Con lo anterior, el proceso no queda únicamente en lo individual: se canalizan las emociones positivas hacia la incidencia comunitaria, especialmente para exigir mejoras en la vida de las personas que habitan Ciudad Quetzal. La participación en las jornadas por la vida y la paz, impulsadas anualmente por organizaciones locales, genera un compromiso con la realidad social y a favor de los derechos humanos.

1. Las comunidades de vida, una oportunidad para niñas, adolescentes y mujeres frente a la violencia de género

A nivel del profesorado y del equipo voluntario de EPRODEP, este trabajo cotidiano en las aulas generó una sensación de "agravamiento" de las vivencias de violencia de la adolescencia y juventud pues, como lo señalan maestras de EPRODEP, salen a flote problemáticas que antes estaban ocultas, silenciadas, pero que ahora al ser escuchadas, las van nombrando y trabajando, desde el autoconocimiento: por ejemplo, casos de violencia sexual o participación en hechos delictivos.

Las comunidades de vida han permitido identificar casos de violencia de género directa vivida por niñas y ado-

lescentes en su familia principalmente, aunque también en otros espacios.

Ante la imposibilidad de dar acompañamiento directo a estos casos, el equipo de EPRODEP va abriéndose al trabajo vinculándose con otras organizaciones, pues es claro que a pesar de su buena voluntad necesitan de personas especializadas en prevención de violencia contra la niñez y violencia de género. Darse cuenta de las situaciones de violencia que viven niñas y adolescentes les hace implementar un programa de apoyo a víctimas de violencia de género con el apoyo de un grupo de mujeres sobrevivientes, referentes comunitarias, que reciben formación como promotoras psicojurídicas[5]. No solamente se identifica lo que le ocurre a chicas y chicos del centro, se llega a conocer la violencia que viven las madres, abuelas o cuidadoras en sus familias.

2. Un camino de y para la esperanza

Aunque hace falta realmente ver resultados concretos en un período más largo de trabajo, parece oportuno citar esta entrevista donde una joven comparte su vivencia en los talleres de crecimiento personal y las comunidades de vida:

"Era el momento en que me centraba en cómo estaba yo conmigo misma, era verme en un espejo y decirme: bueno te sientes bien, te sientes mal, esto te parece, esto no te parece; era darme un momento a mí, pero un momento bien dado en el que al final de cuentas saliera convencida de lo que iba a hacer, convencida de lo que estaba haciendo; era ya englobarlo todo, bueno mirarlo todo, estoy bien acá, estoy bien acá, me gusta esto, esto no me gusta. Ser sincera conmigo y tomando en cuenta las actitudes o las acciones de los demás influenciaban en mí y qué tanto. Era como una autoevaluación personal interior y así lo veo ahorita" (Entrevista 4. Ex estudiante EPRODEP).

Sobre lo que representó para su vida, y para la de otras personas, expresa:

"Generalmente aprendí a valorarme como persona. No me daba el valor, ni el tiempo para mí, ahora si lo hago, me valoro más a mí misma, valoro más a las personas, valoro lo que hago y siempre busco ayudar a los demás, para que también sientan el valor que tienen, porque a veces no nos lo damos, decimos: yo te valoro, pero no es cierto. Primero me valoro a mí y después ya puedo valorar a los demás, primero dedico tiempo para mí y después dedico tiempo a los demás y después ya manejo una situación equitativa, de manera que no descuido este lado, pero tampoco descuido el otro. No me descuido a mí, pero tampoco descuido a los demás. De manera en

que yo me siento bien y los demás a la vez compartimos ese bien, no solo yo, y ¡qué me importa lo que pasé con ellos!, entonces ahora ya, ya aprendí a darme ese valor como persona y como mujer, ese valor lo tengo, lo vivo y lo disfruto" (Entrevista 5, Estudiante EPRODEP).

Una constatación desde la juventud es que al conocer sus emociones eran capaces de disminuir la agresividad que a veces no sabían explicarse. Es muy recurrente escuchar: "yo antes no sabía decir las cosas", "ahora no respondo impulsivamente", "no agredo a mis compañeras/os porque sé lo que están viviendo", etc.

Por otra parte, se desarrollan amistades más profundas y lazos de confianza que contribuyen, desde lo pequeño, a reconstruir el tejido social que la guerra rompió.

Hay una mayor conciencia del maltrato y estrategias para defender su derecho a una vida libre de violencias. Este proceso ha sido positivo no solamente para estudiantes, sino también para profesores y profesoras que señalan haber vivido cambios en sus propias vidas y que además les ayudan a comprender mejor a quienes están a su cargo. Una facilitadora expresa con sus palabras lo siguiente:

"Yo siento que cuando recibí los talleres de crecimiento personal, desde entonces muchas cosas han cambiado dentro de mí como mujer, como madre, como persona y lo mismo deseo a otras personas (...) que se acabe el machismo, la discriminación, que surja mejor la igualdad para que todos nos podamos ver ahí, sí, con igualdad en donde el hombre y la mujer tenemos los mismos derechos de participación y en todo verdad, en donde nos podamos sentir como seres humanos libres para poder trabajar por una vida más sana y más digna, por los que vienen creciendo" (Entrevista 3. Ex facilitadora EPRODEP).

No es fácil, pero, son pasos que van dando.

3. Un camino con tropiezos, pero que no se detiene

Como ya ha sido mencionado, la experiencia compartida ha sido una oportunidad de mejorar la vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Las comunidades de vida han permitido que las y los estudiantes tengan mayor capacidad de autovalorarse y también de denunciar violaciones a sus derechos. Tienen mejor capacidad de reflexión en momentos críticos, mayor compromiso en la demanda de sus derechos, mayor responsabilidad en sus espacios de formación y mayor capacidad de comunicación asertiva. En EPRODEP este trabajo busca tener coherencia con otras áreas de su propuesta educativa, especialmente dán-

dole la oportunidad a que cada niña y niño, adolescente y joven que forma parte del centro educativo encuentre la realización personal construyendo un proyecto de vida alternativo.

Lo anterior requiere de un equipo altamente comprometido y también que este trabaje sus propios procesos de sanación. No se puede olvidar, como ya indicamos, que el personal y voluntariado de EPRODEP forma parte de Ciudad Quetzal y viven en este contexto que hemos descrito. Por otra parte, su trayectoria de formación docente está marcada, en varios casos, por una educación tradicional que dificulta romper con modelos punitivos y buscar alternativas como los talleres de crecimiento personal y las comunidades de vida. El equipo de coordinación de EPRODEP busca romper con este modelo, pero no siempre es fácil.

Por otra parte, EPRODEP sigue en la búsqueda de opciones que permitan también profundizar en el trabajo con padres, madres, tutores, etc. Con apoyo de otras organizaciones implementa modelos de formación de padres y madres junto con adolescentes y jóvenes en sesiones compartidas. Es un proceso nuevo que más adelante podrá mostrar también sus frutos.

Entrevistas

- Entrevista 1:
  Fundadora EPRODEP
- Entrevista 2:
  Facilitadora EPRODEP
- Entrevista 3:
  Exfacilitadora EPRODEP
- Entrevista 4:
  Exestudiante EPRODEP
- Entrevista 5:
  Estudiante EPRODEP
- Entrevista 6:
  Personal CEFAS

Notas

1 La información para sistematizar la experiencia se obtuvo de fuentes escritas proporcionadas por el director de EPRODEP, Néstor Concohá, y entrevistas realizadas por integrantes del equipo de EPRODEP a personas vinculadas con los procesos presentados. Además, se utilizaron documentos de contexto de InteRed Guatemala.
2 En EPRODEP denominan "facilitador/a" a profesoras y profesores.
3 Actualmente se cuenta con un Manual que recoge las adaptaciones para el trabajo con adoles
4 Teniendo problemas, dificultades, malas relaciones
5 La organización Por Ti Mujer surge de personas vinculadas a EPRODEP para poder dar acompañamiento y atención a los casos de violencia contra niñas y mujeres.

Las niñas somos importantes. Experiencia de trabajo con las Escuelas Rurales de Quispicanchi, Cusco, Perú

Rosa María Mujica
Asesora de género en las escuelas rurales de la Red de Fe y Alegría 44 de Quisquipanchi, Cusco (Perú).

Introducción

¿Es posible convertir las escuelas en espacios de equidad? ¿Pueden los niños y niñas aprender a relacionarse como iguales? ¿Puede transformarse la discriminación en equidad? ¿Es viable una Pedagogía de los cuidados en la casa y en la escuela? ¿Es posible romper una realidad de exclusión de las niñas de la escuela para incorporarlas como sujetos plenos de derecho? ¿Es imaginable que se pueda terminar con la violencia en la casa y en la escuela? ¿Es posible convertir a las niñas y a los niños en sujetos protagónicos de sus aprendizajes y de su desarrollo?

A continuación, presentamos la experiencia de: "Las niñas somos importantes". La Equidad de Género en las Escuelas rurales de Quispicanchi, que muestra algunos avances en una Pedagogía de los cuidados que tiene como ejes la equidad de género, los derechos humanos, la interculturalidad y la defensa y respeto de la madre tierra, y que ha demostrado en estos años que es posible construir escuelas diferentes, que maestros y maestras comprometidos, motivados y bien formados pueden transformar la realidad no solo de las escuelas donde trabajan sino también de las comunidades donde se insertan; que padres y madres de familia conscientes del valor de sus hijas e hijos pueden convertirse en grandes defensores de sus derechos; que niños y niñas empoderadas son capaces de transformar realidades de violencia y exclusión y convertirse en actores protagónicos de procesos educativos y sociales.

Contexto geográfico y socio económico

Las escuelas de la experiencia que abordamos se sitúan en la provincia de Quispicanchi, Departamento del Cusco (Perú). La altitud varía desde 700 m hasta los 6.300 m. Su estructura productiva es agropecuaria y cuenta con 75.853 habitantes. Cuando comenzamos la intervención, la pobreza total del departamento ascendía al 75,3% de la población, siendo la pobreza extrema de 51,3%, y el 79% de la población no cubría las necesidades familiares. La mayoría de los hombres son agricultores y las mujeres son comerciantes o artesanas que venden en mercados locales, o bien son amas de casa. Al desplazarse los padres para buscar trabajo, los niños y niñas quedan en manos de la madre o de terceros y ayudan en sus casas. Entre los trabajos más comunes de los y las menores está el cuidado de sus hermanos pequeños y abuelos enfermos, las tareas del hogar, la recogida de leña u otras labores domésticas. También pastorean animales, ayudan

a familiares en las labores agrícolas, trabajan en las plazas de los centros acompañando y ayudando en la búsqueda de clientes para sus madres que venden comida; algunos viajan acompañando a sus padres comerciantes custodiando los bultos y otros ayudan en las cocinas de restaurantes y pensiones.

Las condiciones de salud eran entonces muy deficitarias, el 60% de la población quedaba sin atención sanitaria; cuatro de cada diez menores sufrían desnutrición crónica; la natalidad estaba ocho puntos por encima de la cifra nacional; la mortalidad infantil era de 17,05%, siendo entonces el promedio nacional de 8,71%; la desnutrición crónica en niños y niñas menores de seis años estaba nueve puntos por encima del promedio nacional; había solo un médico por cada 10.000 habitantes; y solo el 27,9% de las viviendas contaban con agua potable.

El analfabetismo era del 52,1%, frente a un porcentaje del 19,7% a nivel nacional; de cada diez escuelas, cuatro poseían luz eléctrica, tres tenían agua potable y solo una contaba con servicios higiénicos; el 53% de los docentes no tenían educación superior, y en la mayoría de las escuelas los programas curriculares no se ajustaban a la realidad ni estaban adaptados a la zona.

El problema que se quiso enfrentar es la altísima deserción escolar, sobre todo de las niñas, en las escuelas primarias rurales. El promedio de años de escolaridad de las niñas es de 1,5 grados, lo que significa que ya en tercero de primaria se produce la deserción. En el entorno cercano, los padres y madres de familia no valoran la educación de las hijas, que son empleadas desde muy temprana edad en tareas de trabajo doméstico y para el cuidado de los animales de crianza.

Por otro lado, la escuela no está preparada para atender a las niñas, y los maestros no están capacitados para trabajar con ellas; y al mismo tiempo las niñas y niños no saben que tienen derechos, ni los conocen y por lo tanto no pueden exigir su cumplimiento

La inadecuada preparación de los docentes rurales, junto con su falta de motivación por las difíciles condiciones de vida en las comunidades rurales andinas, así como los bajos sueldos y la falta de estímulos personales hace que la metodología de enseñanza sea memorística y repetitiva y no estimule los aprendizajes significativos de las y los alumnos. Esta situación, unida a la falta de materiales educativos adecuados, la escasa capacitación y actualización profesional que reciben, la ausencia de políticas educativas con perspectiva de género y la carencia de un currículo escolar

adecuado a la cultura local, produce profesoras y profesores desmotivados, rutinarios y carentes de recursos para elevar la calidad educativa.

Otro problema importante de la provincia de Quispicanchi deviene de la variedad de tipos de escuelas que funcionan en la misma. Circunscribiéndonos exclusivamente a las treinta escuelas integradas en el Proyecto Educativo Rural Fe y Alegría - PERFAL 44, tenemos que el 20% son escuelas de gestión polidocente, el 30% son escuelas unidocentes y el 50% son escuelas multigrados.

Esta situación se agrava si consideramos las inadecuadas instalaciones educativas de las escuelas rurales: pisos de tierra, ausencia de vidrios en las ventanas que hace de los salones de clase tengan ambientes fríos e inhóspitos, falta de carpetas, carencia de material educativo, silos como servicios higiénicos..., todo esto hace que las condiciones sean muy duras para el trabajo.

A lo anteriormente expuesto hay que agregar que una de las características de la población de Quispicanchi es su naturaleza rural, distribuida en tres cuencas y organizada en comunidades campesinas. Muchos de los indicadores muestran una realidad que colinda entre los rangos de pobreza y pobreza extrema o pobreza crónica, según métodos convencionales de necesidades insatisfechas, nivel o capacidad de ingreso/consumo personal y la línea de pobreza determinada por la realidad socioeconómica de Quispicanchi.

Toda esta realidad, junto con el abandono escolar temprano de las niñas y el bajo nivel educativo, produce una baja autoestima en las mujeres y las niñas, una maternidad temprana, una escasa formación ciudadana, y un alto índice de analfabetismo funcional. Todo ello va a significar una gran desventaja de las niñas frente a posibilidades de empleo o remuneración adecuada en el futuro.

Es en esta realidad que Fe y Alegría decide intervenir en la zona y formar una red de escuelas rurales buscando transformar las condiciones de vida y de educación de los habitantes. Muchos de estos datos han cambiado en los últimos años gracias a un trabajo intenso y al compromiso de las y los habitantes de esas comunidades con su vida y su futuro.

Como se ha mencionado, la red de escuelas rurales de Fe y Alegría 44 comprende 30 centros educativos que presentan gran variedad entre sí. Hay escuelas polidocentes completas, multigrado y unidocentes, con predominio de estas dos últimas. Y a nivel de alumnado, la Red tiene que admi-

nistrar escuelas pequeñas de 22 o 35 alumnos con un solo docente y escuelas de 400 o 500 estudiantes con 11 o 12 docentes.

El ingreso tardío, la repetición de curso y el absentismo temporal elevaban los niveles de edad en un mismo grado y hacían que hubiera aulas con estudiantes de varios grados. En cada aula había también diferencias en los niveles de dominio de las lenguas: en el caso de las y los estudiantes que habitaban en las comunidades, una amplia mayoría se comunicaba solo en quechua en el hogar (71,13%) y un porcentaje muy pequeño lo hacía en castellano (3,35%); mientras, aquellos y aquellas que habitaban los poblados más grandes se comunicaban en ambos idiomas.

Al inicio de la intervención, las niñas abandonaban muy tempranamente la escuela. En tercer grado ya la mayoría eran niños, y esto se iba agudizando conforme se subía de grado.

La red de escuelas de Fe y Alegría 44 marca una importante diferencia. Se ha ido mejorando paulatinamente la infraestructura escolar construyendo o remodelando aulas de manera que hoy hay aulas amplias, bien iluminadas y ventiladas, con suelos de madera, pizarras en buen estado, carpetas suficientes y adecuadas o estantes para la biblioteca de aula donde almacenar libros y materiales. Asimismo, se dispone de textos en castellano y quechua. Las aulas están limpias y ordenadas, ambientadas en rincones pedagógicos, adornadas con artesanías de la zona y trabajos de los estudiantes. También se han construido viviendas dignas para los docentes. Las escuelas cuentan con un invernadero escolar que se utiliza tanto para el cultivo de hortalizas no producidas en la zona y que ayudan a mejorar la alimentación de los niños y las niñas, como para actividades contextualizadas de aprendizaje. Además, se han construido servicios higiénicos adecuados y separados para niños y niñas.

El contexto social y familiar de los niños y niñas que asisten a estas escuelas tiene características que influyen de manera relevante en la labor educativa. A la pobreza existente, hay que añadir el bajo nivel educativo de padres y madres. La línea de base del proyecto señala que "esta es la primera generación en Quispicanchi que asiste masivamente a la escuela en el nivel de primaria". El 62,87% de las madres de los estudiantes de estas escuelas son analfabetas y un 34,76% habían estudiado solo primaria. El porcentaje de madres que había estudiado la secundaria o el nivel superior es ínfimo. Si a todo ello agregamos la cobertura aún insuficiente de centros

educativos de educación inicial (56 frente a 142 escuelas primarias) y la escasa preparación de los animadores de PRONOEI (Programa No Escolarizado de Educación Inicial), es evidente que las escuelas afrontan grandes retos para el logro de aprendizajes desde el inicio de la educación primaria.

Finalmente, un problema grave de gestión en las escuelas es el cambio constante de docentes de un año a otro e incluso dentro del mismo año escolar. Esto genera una serie de dificultades, tales como el retraso en el inicio puntual de las clases por la designación tardía del nuevo docente; la necesidad de adaptación mutua entre el docente, los alumnos y la comunidad en cada nueva situación; la sobrecarga administrativa que se genera para el equipo educativo y el malestar que surge en las comunidades. Adicionalmente, uno de los mayores problemas que genera este constante movimiento es la pérdida de personal capacitado, lo que perjudica la continuidad de la propuesta pedagógica.

Objetivos del proyecto y con quién se trabaja

Lo que buscábamos con la intervención era promover la igualdad de oportunidades educativas para niñas y niños indígenas para que lograran un desarrollo personal que facilitara su integración en mejores condiciones en la vida familiar, comunitaria y en la vida política nacional, así como promover la equidad en la vida y en el acceso al conocimiento. Buscábamos también difundir los derechos humanos, en especial los derechos de las niñas y los niños, y lo que es la equidad de género en toda la comunidad con la que trabajábamos.

Iniciamos la intervención con varias investigaciones que nos permitieron conocer más a fondo lo que pasaba en las comunidades y lo que pensaban y sentían las personas sobre su vida, la situación de las mujeres, la vigencia de los derechos humanos, la equidad de género, la sexualidad, y la violencia, entre otros temas centrales para la intervención. Estas investigaciones, así como la experiencia de personas que vivían en el medio y trabajaban con las comunidades desde hacía varias décadas (como es el caso del recientemente fallecido Padre José María García y García SJ, que fue director de la red rural Fe y Alegría 44), nos dieron los elementos necesarios para planificar de manera conjunta la intervención.

Desde el inicio tuvimos como objetivo central retener a las niñas rurales en las escuelas y lograr que terminaran al menos la educación primaria, con la convicción de que esto podría ayudar a transformar sus vidas y a darles

las mismas oportunidades que a sus compañeros varones. Esto, que es fácil decirlo, suponía transformar siglos de inequidad y exclusión de las mujeres que habían interiorizado que la escuela solo era para los varones y que el rol de ellas era permanecer en sus casas y encargarse de las labores del campo y las labores domésticas. Sin embargo, las limitaciones no solo estaban en las familias sino también en las propias escuelas que estaban diseñadas para los niños varones: es a ellos a los que se les daba la palabra, el lenguaje era masculino y eran los niños el centro de la atención de las y los docentes; mientras, las niñas permanecían en las aulas como si fuesen invisibles, no se les daba atención, eran temerosas, se tapaban la boca con sus propia ropa y se escondían debajo de las mesas si se les hablaba o se les llamaba para alguna actividad. Además del uso habitual que en las escuelas se hacía del "san martín" o látigo de soguilla con tres nudos en las puntas para poner orden en los salones de clase y así imponer la autoridad de los docentes sobre los estudiantes. Todo esto nos exigía transformar las escuelas para convertirlas en espacios acogedores para las niñas, que así no fueran expulsadas, quisieran ir a la escuela y permanecer en ellas.

En la Red hacemos lo que llamamos "un trabajo en pinza". Eso quiere decir que trabajamos con maestros y maestras de todas las escuelas, con niños y niñas en el aula, con madres y padres de familia y con los y las líderes de la comunidad. Con todos ellos y ellas trabajamos los mismos temas con diferente metodología, lo que permite que se vaya avanzando en todos los niveles y que los chicos y las chicas sientan que hay coherencia entre lo que se trabaja en la escuela y lo que va sucediendo en su casa y en la comunidad.

Las y los maestros fueron, desde el inicio, elemento central en la propuesta. Pensábamos que para lograr las transformaciones que buscábamos era central trabajar con las y los maestros, que necesitábamos fueran los motores de este proceso. Para esto había que cambiar sus actitudes en las aulas, pero también los conocimientos y sentimientos que tenían sobre las comunidades donde trabajaban, su cultura, sus saberes, su cosmovisión, así como la concepción sobre su rol y la importancia de su misión como docentes. Asimismo, había que replantear con ellos y ellas la práctica educativa, la metodología, la relación con los padres y madres de familia y con los propios niños y niñas en el aula. Estábamos convencidos de que un buen maestro podía hacer la diferencia. Por ello, trabajamos con las y los docentes de las 30 escuelas rurales de la Red para que mejoraran sus

capacidades pedagógicas y así fortalecer la autoestima de los niños, y en especial de las niñas, y para que pudieran ofrecer condiciones de aprendizaje equitativas sin discriminación y promover respuestas no violentas a los conflictos. Al mismo tiempo, trabajamos con las y los docentes para acompañarlos en el desarrollo de sus capacidades para educar a las familias rurales en equidad de género y en los derechos de las niñas y los niños.

Por otro lado, trabajamos con las niñas y los niños en el aula en temas como los derechos que ellas y ellos tienen y cómo deben exigir su respeto y cumplimiento, en el conocimiento y defensa de lo que es la equidad de género, y en el rechazo a la violencia de todo tipo, en especial a la que se vive en las escuelas y en las familias, entre otros temas que partían de las necesidades de ellas y de ellos mismos.

También trabajamos con las madres y los padres de familia para que se comprometieran con el proceso educativo de sus hijos e hijas y con la equidad de género y la no violencia, para que desarrollaran condiciones que favorecieran la igualdad de oportunidades educativas para sus hijas, así como para que reafirmaran su identidad y valoraran su cultura.

Finalmente, y en paralelo, trabajamos con las autoridades comunales y educativas de la provincia de Quispicanchi con la finalidad de que conocieran la propuesta y se comprometieran políticamente con una educación en equidad de género y en derechos humanos en las escuelas rurales, brindando todas las facilidades necesarias para desarrollar el proceso.

Elementos de la Pedagogía de los cuidados

La Pedagogía de los cuidados se orienta al desarrollo integral de la persona humana, y eso es precisamente lo que el proyecto busca: poner la vida en el centro y transformar todas aquellas situaciones que atentan contra la vida y la dignidad de las personas y contra el cuidado del planeta y lo que este significa.

Buscamos desarrollar las potencialidades de cada persona y lograr que las niñas tengan los mismos derechos que los niños. El trabajo fundamental es sobre equidad de género, pero también trabajamos temas como el rechazo a la violencia, la autoestima, la sexualidad sana, la resolución pacífica de los conflictos, la madurez emocional, y la ciudadanía intercultural, entre otros. Todos esto, buscando desarrollar la capacidad de cuidar y ser cuidados, y en comunión con la madre tierra, los dioses titulares de los pueblos indígenas y el respeto a la

cosmovisión en un diálogo intercultural. La defensa de la lengua y el reforzamiento de la identidad cultural son también ejes del programa.

La intervención busca, además, que todos y todas asuman la defensa y el cuidado de los otros y otras. Que los niños sean capaces, por ejemplo, de defender el derecho de las niñas de ir a la escuela; que los varones defiendan el derecho de las mujeres a decir su palabra; que las mujeres defiendan sus propios derechos y, al mismo tiempo, el derechos de sus hijas a ser bien tratadas, bien alimentadas, a asistir a la escuela...; que los niños varones asuman las labores domésticas compartiéndolas de igual a igual con sus hermanas mujeres; que los hombres adultos compartan los trabajos de la casa con sus mujeres en igualdad de condiciones. Buscamos que nunca más una mujer nos diga "no me gusta ser mujer, porque se sufre mucho", ni que un niño afirme "nuestros padres tienen derecho a pegarnos, porque así nos educan", ni que un hombre afirme "hable usted con mi mujer, es ella la que no quiere que mi hija vaya a la escuela".

Necesitamos aprender a cuidarnos y a cuidar. Esto exige también recuperar la concepción del "buen vivir" indígena, donde los seres viven en armonía; donde la naturaleza vive y la tierra es considerada una madre; donde el ser humano es consciente de la importancia de la naturaleza en su vida y por eso la cuida y la protege; donde el mundo de abajo está íntimamente ligado al mundo de arriba, a los espíritus presentes en los elementos naturales; y donde los dioses titulares juegan un rol fundamental en sus vidas. Reforzamos y valoramos esta cosmovisión, reforzamos la propia identidad cultural y buscamos que la escuela entera se comprometa con ella.

Cómo es la metodología

Debemos afirmar que la metodología es algo fundamental en el proceso educativo. No constituye un "añadido", ni puede ser algo accidental, y tampoco es cierto que cualquier metodología vale para esta tarea. Estamos convencidas de que todos aprendemos mejor lo que nos interesa, aprendemos mejor cuando realizamos actividades, exploramos, hacemos preguntas, buscamos soluciones, dialogamos, construimos. Aprendemos mejor cuando no tenemos miedo, cuando se nos anima a pensar y a ensayar respuestas por nosotros mismos, cuando se reconoce y valora nuestras propuestas y opiniones.

Nuestra metodología es distinta a la tradicional forma de enseñanza-aprendizaje: aplicamos una me-

todología que nos hace vivenciar las cosas, sentirlas, para recién después pasar a teorizarlas; aplicamos una metodología que rescata el valor pedagógico del juego, del encuentro; una metodología que apuesta por el impacto terapéutico del afecto. Estamos convencidas que una sola vivencia, una experiencia, puede más que miles de palabras. "Lo que no se siente, no se entiende, y lo que no se entiende, no interesa", decimos siempre.

Proponemos una metodología que tome en cuenta el valor de la persona, que tome en cuenta lo afectivo y lo lúdico; que busque el enriquecimiento personal de cada uno y de cada una; que se base en la interacción y en el convencimiento de que todos y todas tienen algo que enseñar y, al mismo tiempo, algo que aprender; que promueva la autoestima, con la seguridad de que es la piedra angular para todo proceso de realización personal; que estimule la valoración de los demás y el respeto por el otro; que permita el disfrute y la alegría, reconociendo que son el eros y la pasión las fuentes de la vida, del aprendizaje y de la felicidad y que todos y todas tenemos derecho a ser felices; que rescate el valor pedagógico del juego y lo recupere no solo para los niños, sino también para los adultos. Una metodología que se consolide en el conocimiento de que nadie aprende solo, sino que todos aprendemos de todos, por lo que el interaprendizaje es la base de los procesos que se generan.

Una metodología que toma en cuenta a toda la persona, integrando las dimensiones "sentir-pensar-actuar", esto es lo afectivo, intelectual y psicomotor, que genera y mantiene una actitud positiva necesaria para alcanzar las metas propuestas, y que no deja que las dificultades y miedos nos bloqueen, desvíen o anulen; una metodología que reduce las exposiciones largas y tediosas para dar lugar a la participación activa de todos y de todas, a través de dinámicas, juegos, diálogo y debate, lo que permite recoger las opiniones, ideas y sentimientos de las personas. Al mismo tiempo, es una metodología que, convencida de que aprendemos equivocándonos, aprovecha los errores como fuente de aprendizajes

Si el aprendizaje es un aprendizaje holístico, es decir un aprendizaje que compromete al ser total -a su intelecto, su cuerpo, su afectividad, su ser vivencial, su ser individual y social-, en la tarea educadora tenemos que responder a esta integralidad y estar permanentemente dedicados a acompañar el desarrollo integral de cada ser humano. No nos preocupan solo los conocimientos, nos preocupan al mismo tiempo los sentimientos y las

conductas. Por ello, la primera pregunta que nos planteamos en cada proceso educativo es cómo nos sentimos, qué sentimos, para luego pasar a preguntarnos qué pensamos y qué proponemos.

Nuestra concepción de la educación es una concepción humanizadora centrada en la persona y en el respeto a su dignidad. El ser humano es un sujeto de derechos que debe ser autor de su propia realización y constructor de su propia vida personal y social, por ello buscamos contribuir con los seres humanos en la conquista de su derecho a ser personas, creando condiciones para que todos y todas vivan sus derechos y sean capaces de defenderlos. Para que esas condiciones sean posibles, resulta indispensable que la educación ayude a construir estilos de convivencia democrática que faciliten la comunicación, la participación y el desarrollo integral del sujeto, permitiendo así el pleno desarrollo de cada persona y su compromiso con los demás miembros de la sociedad en la que se vive.

Asimismo, partimos de la convicción de que los seres humanos somos seres autónomos, competentes, capaces de participar en la determinación de nuestro propio desarrollo, por ello nuestra propuesta busca que se produzcan aprendizajes significativos y no una mera repetición de conocimientos que otros traen. Esto va en contra de los y las que entienden la educación como un proceso que se da de afuera hacia adentro, que parte de la "verdad" conocida por el educador-emisor y que aspira a transmitir-enseñar literalmente a la mente del educando. Para nosotros, el aprendizaje es un proceso que parte de la persona y se fundamenta en su propia interioridad: cada persona es el eje de la educación, es constructora de sus aprendizajes. La práctica educativa entonces parte y recoge los intereses, las necesidades, los sentimientos y competencias de cada uno y de cada una.

Buscamos generar aprendizajes significativos, y el aprendizaje es significativo cuando la persona construye un significado propio o personal para un objeto de la realidad o contenido que pretende aprender. El aprendizaje de un nuevo contenido es, en último término, el producto de una actividad constructiva mediante la cual la persona incorpora a su experiencia los significados y representaciones referidos a un nuevo conocimiento. Hay que resaltar que el aprendizaje es significativo cuando lo aprendido llega a formar parte de los sentimientos y afectos e influye en el desarrollo de las propias actitudes.

La metodología que se ha utilizado es crítica y participativa, utiliza el

juego, las dinámicas y el trabajo en equipo para crear un clima favorable de aprendizaje en el que las personas pueden poner a trabajar además de su inteligencia, sus sentimientos, emociones y deseos.

Las técnicas participativas o dinámicas de grupo que utilizamos son instrumentos, herramientas que ayudan a generar aprendizajes a partir de lo que las personas saben, viven y sienten. Las usamos en función del proceso educativo que estamos desarrollando y de lo que queremos conseguir en el mismo. Lo que es clave en cada dinámica son las preguntas que se hacen al finalizar la dinámica, ya que con ellas se estimula el análisis y la reflexión y reemplazan algunas horas de charlas o conferencias. Trabajamos dinámicas diferenciadas cuando trabajamos con las y los maestros, con las madres y padres de familia o con los propios niños y niñas en el aula, pero cada una de ellas produce aprendizajes significativos, ayudan a movilizar pensamientos y sentimientos, y desarrollan la capacidad crítica, así como la empatía y la solidaridad.

Además de las técnicas participativas, trabajamos también con juegos de mesa o de piso. A lo largo de estos años hemos producido muchísimos juegos para cada uno de los sectores con los que trabajamos. Temas como los derechos de la mujer, los derechos de las niñas y niños, la equidad de género, la sexualidad, o el manejo de conflictos, entre otros, han sido convertidos en juegos que nos ayudan a introducir temas, conocer las ideas previas de las y los participantes, y producir debates que aclaren los marcos conceptuales y permitan desaprender viejos conceptos o ideas equivocadas cargadas de prejuicios. Todo esto, además, en el ambiente divertido y relajado que los juegos producen, donde todos tienen una palabra que decir, donde nadie se queda por fuera del juego, donde todos y todas tienen el mismo valor y su palabra la misma importancia.

Impactos

Hay que señalar que seguimos trabajando con las escuelas rurales de la red Fe y Alegría 44 de Quispicanchi, ya que siempre hay temas que trabajar y procesos que desencadenar y es necesario seguir avanzando. Hay muchos logros en la educación primaria, pero nos quedan los desafíos de la secundaria y de los estudios superiores. Hemos dado el primer paso de muchos que deben seguir dándose. Trabajar por la equidad exige continuar el trabajo.

Hoy, la mayoría de las escuelas rurales donde se ha intervenido son reconocidas en la provincia por las transformaciones que en ellas se han gene-

rado, y se han convertido en modelo de lo que quisiéramos que fueran las escuelas rurales en nuestro país. Sus propuestas, su creatividad, su metodología de trabajo, sus resultados, han impulsado que otras redes busquen aprender de esta y que, al mismo tiempo, se hayan convertido en espacios de pasantías de inter-aprendizaje de muchas personas e instituciones que están buscando cambios significativos en las escuelas rurales de nuestro país.

Son muchos los impactos de los que hoy podríamos hablar con emoción y con orgullo. Todos ellos producidos gracias al compromiso y a la entrega de un grupo extraordinario de maestros y maestras públicos; de un equipo de promotores que han acompañado permanentemente todo el proceso; y de una administración y dirección de la Red con un enorme amor a la gente con la que trabajan y a lo que hacen, y con muchísima creatividad y capacidad de ir aprendiendo desde la experiencia.

Lo primero que tendríamos que decir es que hoy las brechas se han cerrado. Ya las niñas no abandonan la escuela y todas ellas, casi sin excepción, terminan exitosamente la escuela primaria. Ya en las escuelas de la Red no hay extra-edad, las niñas y los niños están en el grado que corresponde a su edad cronológica, por lo que la esperanza de que continúen la secundaria es muy grande. Le toca al Estado garantizar la existencia de colegios secundarios en toda la provincia.

Al mismo tiempo, vemos que las niñas participan activamente en todos los procesos educativos de la escuela: hoy ellas se han empoderado, se reconocen importantes, hablan en voz alta y defienden activamente sus derechos. Ya no tenemos ninguna niña que se avergüence o se tape la boca para hablar, menos aún que se esconda debajo de la mesa o se repliegue al final del salón. Paralelamente, vemos a los niños varones defender los derechos de sus compañeras mujeres, y reconocer el derecho que ellas tienen a la educación y a ser bien tratadas y respetadas.

Todos y todas se oponen activamente a la violencia y al maltrato y exigen el diálogo y el cariño como medios educativos. También ha cambiado la manera en que niños y niñas se relacionan entre sí. Al inicio del proyecto niños y niñas jugaban separados y estaban en grupos diferenciado, y hasta se sentaban en el aula en lugares separados. Poco a poco las y los maestros han ido promoviendo la integración entre niños y niñas y hoy hacen grupos mixtos, las filas son mixtas, los juegos son conjuntos, e incluso danzan juntos, algo que antes les costaba hacer y que ahora es algo considera-

do natural por todos y todas. En varias escuelas podemos observar que hasta los partidos de fútbol son jugados cada día por equipos mixtos de niños y niñas.

Es interesante ver, además, como producto del aprendizaje de sus derechos y de la equidad de género, que los niños defienden los derechos de las niñas y no solo sus propios derechos. Hemos escuchado muchas veces las frases "somos iguales" o "los niños y las niñas valemos lo mismo" dichas por varones de diversos grados en varias escuelas cuando escuchaban una afirmación en el sentido de que los varones tenían más derechos y eran más importantes que las niñas. Esto, por supuesto, también es repetido por las mismas niñas, que ahora son mucho más conscientes de su valor y dignidad.

También encontramos fuertes impactos en madres y padres de familia. Hoy las mujeres asumen su liderazgo en las asambleas y en las escuelas, exigen ser escuchadas y respetadas y defienden el derecho a tener una educación de calidad para sus hijas e hijos, al mismo tiempo que demandan ser alfabetizadas. Ellas informan de que las tareas en las casas ahora son compartidas, que la violencia ha bajado notoriamente y que se sienten más felices, aunque demandan más espacios de formación y capacitación para seguir avanzando.

En el proceso de desarrollo de la intervención se ha logrado incorporar a los padres y madres de familia y a las sabias y sabios de la comunidad a la vida de la escuela y al proceso educativo. Hoy vemos a muchos de ellos y ellas en los salones de clase enseñando lo que saben hacer, compartiendo sus saberes ancestrales, enseñándoles a los niños y a las niñas sobre la importancia de no perder la sabiduría acumulada a lo largo de muchas generaciones. Hemos buscado darles igual peso a los conocimientos ancestrales y a los que provienen de la cultura occidental, produciendo un diálogo de saberes y buscando que la educación sea intercultural.

Por otro lado, muchos de los maestros y maestras que han participado de las experiencias han sido llamados como especialistas para que apoyen el trabajo con las y los docentes en las UGELES (Unidades de Gestión Educativa Local) de la provincia y de la región del Cusco; otros han asumido direcciones de diversos colegios; y los hay, también, que han asumido cargos en los gobiernos municipales de la zona. Todo eso habla del reconocimiento obtenido por su trabajo en las escuelas.

Además, se ha construido una propuesta curricular intercultural bilingüe que integra ejes transversales de

derechos humanos, equidad de género, democracia y autoestima. Los ejes transversales se trabajan con soltura, y el paso de un tema a otro se hace de manera natural y coordinada.

Una dimensión no contemplada inicialmente en el diseño del proyecto tiene que ver con el impacto o el cambio que este trabajo ha supuesto en las propias vidas de las personas involucradas. Ellos y ellas señalan que en este tiempo han reflexionado y han logrado cambiar las relaciones de género con sus propias parejas y con sus hijos e hijas. Algunos cuentan que el proceso vivido les ha ayudado a cambiar pensamientos y actitudes machistas y excluyentes y que hoy valoran a hombres y mujeres de la misma manera. Dicen, también, que están educando a sus hijos e hijas con equidad de género.

Por otro lado, un avance notable es el referido a la revalorización del quechua como primera lengua en las escuelas. Cuando comenzamos la intervención se demandaba a la escuela que la educación fuese en castellano, y ha costado mucho convencer a maestros y maestras, y a madres y padres de familia, de los beneficios de una educación bilingüe, así como de la importancia de aprender en la lengua materna, lo que ha ido de la mano con la revalorización de la propia cultura y el afianzamiento de la identidad cultural.

Finalmente, otro de los efectos no esperados de la intervención fue la mejora en los aprendizajes de los niños y las niñas. Según afirma el profesorado -y así lo demuestran las pruebas censales aplicadas por el Ministerio de Educación del Perú y las pruebas aplicadas por el equipo de Fe y Alegría-, la mayoría de las y los estudiantes han mejorado en sus aprendizajes, sobre todo en los de lectura comprensiva y matemáticas. Hay muchas explicaciones para esto, que van desde que el profesorado ha sido capaz de introducir nuevas metodologías de enseñanza, más dinámicas y participativas, que les han permitido sustituir el "dictado" de clase por el descubrimiento a cargo de los propios estudiantes que así se han convertido en los sujetos protagónicos del proceso educativo; hasta que el clima más acogedor y afectivo en el aula, donde cada niño y niña es tratado de manera personalizada, con mucha ternura y paciencia, ha logrado que participen sin miedo a equivocarse, pregunten, busquen respuestas, ensayen una y otra vez y se diviertan aprendiendo.

Asimismo, la mayoría de niños y niñas de segundo grado leen perfectamente en quechua y en castellano, lo que es un gran avance respecto a años

anteriores en que terminaban el sexto grado sin saber leer ni en quechua ni en castellano. En lo referente al aprendizaje de las matemáticas, consideramos un avance el hecho de que los niños y las niñas se permitan no entender y levantar la mano para pedir que se les explique mejor, con la clara conciencia de que tienen derecho a aprender y que las y los maestros tienen el deber de enseñarles bien. Detrás de estos aprendizajes siempre vimos maestros y maestras activas y dinámicas convencidas de que los niños y las niñas andinos sí pueden aprender y que solo se trata de darles las oportunidades necesarias para hacerlo.

Todos estos elementos van configurando lo que entendemos por una Pedagogía de los cuidados. Hemos puesto en el centro la vida, buscamos el desarrollo integral de las personas en estrecha relación con la naturaleza y en relaciones de respeto con la madre tierra. Lo que en el fondo buscamos es el desarrollo de las capacidades y de las oportunidades para ser felices y hacer felices a las y los demás.

PISTAS COMUNES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LOS CUIDADOS

A partir de lo explicado, tanto en los artículos teóricos como en las experiencias prácticas, podemos extraer las siguientes pistas comunes de cara a impulsar la Pedagogía de los cuidados:

1. **Poner la vida en el centro de las decisiones individuales y sociales**. Esta sería la guía para estructurar un nuevo sistema político, económico, social, cultural y, por tanto, educativo, partiendo de la finitud de los seres vivos y de su interdependencia y ecodependencia.

2. **Cuestionar, por medio de nuestras prácticas educativas, el modelo capitalista heteropatriarcal** visibilizando el conflicto entre la vida y el capital, y denunciando las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales que explotan la vida humana y la naturaleza en beneficio de los intereses puramente económicos al servicio de pocas personas "ricas, cada vez más ricas a costa de pobres cada vez más pobres". Además, se trata de visibilizar las crisis que ha generado este sistema: crisis ambiental, crisis económica, crisis de valores, etc. para reorientar la acción social hacia sistemas más equitativos.

3. **Llevar a cabo un profundo análisis de los objetivos y de las prácticas educativa**s, para ver de qué manera estas permiten avanzar en el desarrollo integral de las personas y en la satisfacción plena de sus necesidades.

4. **Revisar y reajustar los contenidos curriculares** con el fin de impulsar conocimientos y saberes que vayan más allá de lo meramente académico.

5. **Reconocer las aportaciones impulsadas desde disciplinas como la economía feminista, el ecofeminismo y el buen vivir** para identificar nuevos sistemas que sean capaces de responder a las necesidades de cuidados de las personas y la naturaleza.

6. **Revisar y cuestionar la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo** ofreciendo un nuevo imaginario colectivo donde las mujeres y los hombres se encuentren frente a los mismos derechos y responsabilidades.

7. **Cuestionar y visibilizar la división sexual del trabajo en particular, y las desigualdades de género en general**, buscando nuevas experiencias y formas de hacer más igualitarias y reclamando la corresponsabilidad de los Estados, las comunidades y de todas las

personas a la hora de asumir las tareas de cuidados.

8. **Impulsar el principio de corresponsabilidad entre las personas, los Estados y las empresas,** tanto en lo que respecta al cuidado de los y las demás como al cuidado del entorno y la naturaleza.

9. **Recuperar el valor transformador de los Derechos Humanos y de los derechos de la tierra** para impulsar un nuevo modelo de ciudadanía que garantice la no vulneración de estos derechos para todas las personas, y en particular para las mujeres y las niñas.

10. **Estimular la educación intercultural y el diálogo entre pueblos y sociedades diversas** como aprendizaje e intercambio. La recuperación de las cosmovisiones de los pueblos originarios supone una estrategia crítica de gran valor en la medida en que cuestiona la homogeneización cultural y favorece el respeto y el valor de la diversidad humana.

11. **Estimular la educación ambiental** promoviendo prácticas de consumo sostenible y sensibilizando a toda la población sobre la necesidad de cuidar la naturaleza como forma para cuidar de nosotros y nosotras mismas.

12. **Construir un nuevo enfoque educativo que tenga en cuenta la diversidad de miradas y visiones existentes** para así superar el androcentrismo y avanzar hacia la construcción de una ciudadanía global.

13. **Abrazar la diversidad humana en todas sus variantes** e impulsar procesos de carácter intercultural.

14. **Cuestionar el papel actual del profesorado** para convertirlo en acompañante y facilitador, hecho que permitiría trascender las relaciones de verticalidad y autoridad presentes en las tradicionales formas de educar.

15. **Impulsar la participación activa de las madres y de los padres**, hecho que se considera fundamental de cara a dar continuidad, cohesión y coherencia a la educación que el alumnado recibe en la escuela y en sus casas.

16. **Fomentar la participación del entorno en las comunidades educativas** alimentando la escuela con la experiencia de entidades, personas y grupos cercanos, hecho que permitiría afianzar los aprendizajes y construir un entorno seguro en el que seguir aprendiendo.

17. **Incentivar los aprendizajes a través de metodologías lúdicas y participativas** por medio de juegos, debates y la asunción de responsabilidades de parte del alumnado. Favorecer la incorporación de elementos artísticos como el baile, el dibujo o la pintura. **Fomentar el aprendizaje activo.**

18. **Reestructurar los horarios escolares y los espacios físicos**. La Pedagogía de los cuidados implica, en unos casos, adaptar los horarios escolares a las actividades que se proponen, y en otros, una reestructuración de los espacios físicos y arquitectónicos para que estos sean acordes a los procesos de renovación pedagógica que han sido puestos en marcha.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A. (2010). El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. *Policy Paper 9*. Recuperado de: VER ENLACE

Aguilar, T. y Landa, C. (2003). *Un saber apropiado para participar. En Campos de juego de la ciudadanía*. Madrid, España: El viejo Topo.

Barragán, J., Palacios, J. y Baquero, P. (2014). *Sujetos ciudadanos y comunidades en convivencia en Educación para la Ciudadanía y la convivencia*. Bogotá, Colombia: SED - CINEP/PPP.

Bartolomé, M. (2002). *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, España: Narcea.

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano compasión por la tierra*. Madrid, España: Trotta.

Boff, L. (2012). El cuidado necesario. Madrid, España: Editorial Trotta.

Bosch, A., Carrasco, C. y Grau, E. (2005). *Verde que te quiero violeta. Encuentros y desencuentros entre feminismo y ecologismo*. Recuperado de: VER ENLACE

Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En ACSUR-Las Segovia; Cabnal, L. (Ed), *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (pp. 10-25). España: ACSUR-Las Segovias.

Carrasco, C. (2009). Mujeres, sostenibilidad y deuda social. *Revista de Educación, núm. extraordinario 2009*, pp. 169-191. Recuperado de: VER ENLACE

Carrasco, C. (2009). *Tiempos y trabajos desde la experiencia femenina. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*. 108, pp. 45-54.

Carrasco, C. (2010). Mujeres por un mundo sostenible. *Dossiers Feministes*. Nº 14, pp. 9-19.

Carrasco, C. (2016). Sostenibilidad de la vida y ceguera patriarcal. Una reflexión necesaria. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 1 (1), pp. 34-57. Recuperado de: VER ENLACE

Cazés, D. (2006). Reflexiones sobre el género y la censura. *Revista Mexicana de*

Ciencias Políticas y Sociales, vol. XLVIII, núm. 197, mayo-agosto, pp. 13. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Chaux, E., Daza, B., y Vega, L. (2008). *Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa*. Bogotá, Colombia: MEN - Colombia aprende.

Comins, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz.* Barcelona, España: Icaria Editorial.

Concohá, N. (2011). *La incidencia de los procesos de crecimiento personal en la construcción de actitudes críticas ante situaciones de violencia y marginación en adolescentes hombres y mujeres en EPRODEP*. Borrador de Tesis para optar al título de Maestría en Desarrollo Comunitario. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Facultad Regional Multidisciplinaria. Estelí, Nicaragua.

Confederación Mapuce de Neuquén (2010). *Propuesta para un kvme felen mapuce*. Neuquén, Argentina: CMN. Recuperado de: VER ENLACE

Consejo maya Chilam B'alam de los Kiche's (2012). *Estudio sobre el impacto de los megaproyectos en relación a los lugares sagrados mayas*. Santa Cruz del Quiché, Guatemala: Chilam B'alam.

Corredor, C. (2015). *La reflexión y la práctica ética: Imperativos en la formación y ejercicio de la. Administración Pública.* Bogotá, Colombia: ESAP

De Blas, A. (2012). *Pistas para un modelo de vida sostenible.* Madrid, España: InteRed. Recuperado de: VER ENLACE

De Blas, A. (2012). *Crecer con cuidados. El juego de la jenga*. Madrid, España: InteRed. Recuperado de: VER ENLACE

De Blas, A. (2014). *La Revolución de los cuidados. Tácticas y estrategias.* Madrid, España: InteRed. Recuperado de: VER ENLACE

Departamento administrativo de planeación del Distrito Capital. (2006). *UPZ 71. Tibabuyes. Acuerdos para construir ciudad. Cartillas pedagógicas del POT*. Bogotá, Colombia.

De Roux, F. (2009). *La dignidad humana en discurso Universidad de los Andes.* Bogotá, Colombia: Mimeo.

De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur.* Buenos Aires, Argentina: Antropofagia.

De Souza, J. (2013). *La crisis global de la innovación para el desarrollo. Del positivismo al constructivismo para construir modos de vida localmente sostenibles.* Cuba: Instituto de Ciencia Animal.

Ecologistas en Acción (2009). Ecofeminismo: la perspectiva de género en la conciencia ecologista. En "Autores varios", *Claves del ecologismo social.* (169-172). Madrid: Libros en acción.

García, M. y García, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre.* Madrid, España: Narcea - UNED.

Gargarella, R. (1999). *Derecho y grupos desaventajados.* Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

Gilliagan, C. (1982). *In a Different Voice.* Cambridge, Reino Unido: Harvard University Press.

Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento, ALAI, 462,* 1-20. Recuperado de: VER ENLACE

Gudynas, E. (2012). Sentidos, oposiciones y ámbitos de las transiciones al postextractivismo. En Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo; Lang, M; Mokrani, D (Ed) *Más allá del desarrollo* (pp. 265-298). Quito, Ecuador: Fundación Rosa Luxemburgo y Abya Yala.

Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo.* Madrid, España: Akal.

Herrero, Y. (2008). *Tejer la vida en verde y violeta. Vínculos entre ecologismo y feminismo*. Madrid, España: Ecologistas en Acción. Recuperado de: VER ENLACE

Herrero, Y. (2010). Cuidar: una práctica política anticapitalista y antipatriarcal. En C. Taibo (Ed.), *Decrecimientos: sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana.* Madrid, España: Catarata.

Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica, nº 16*, pp. 278-307. Recuperado de: VER ENLACE

Herrero, Y. (2015). Apuntes introductorios sobre el Ecofeminismo. *Boletín de recursos de información.* Centro de Documentación Hegoa. Nº 43, junio 2015.

Herrero, Y., Cembranos, F. y Pascual, M. (Coords.) (2011). La centralidad de los cuidados, las mujeres y la sostenibilidad. En Ecologistas en Acción, *Cambiar las*

gafas para mirar el mundo: una nueva cultura de la sostenibilidad (pp. 181-201). Madrid, España: Libros en Acción.

Herrero, Y., Cembranos, F. y Pascual, M. (Coords.) (2011). Educación para la sostenibilidad. En Ecologistas en Acción, *Cambiar las gafas para mirar el mundo: una nueva cultura de la sostenibilidad* (pp. 309-333). Madrid, España: Libros en Acción.

Ibáñez, A. (2016). Un acercamiento al "Buen Vivir". *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo, 10,* 211-224. Recuperado de: VER ENLACE

InteRed (2016). Enseñanzas del Buen Vivir para construir una pedagogía del cuidado. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo, 10,* 71-80. Recuperado de: VER ENLACE

Lagarde, M. (2004). *Vías para el empoderamiento de las mujeres.* Valencia, España: Proyecto Equalde Igualdad de Oportunidades en el Metal.

Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida.* México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.

Lewin, E. (2015). *Autoconcepto en adolescentes entre 13-16 años de edad que vivieron violencia intrafamiliar en la infancia.* Instituto EPRODEP. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología Clínica. Universidad Rafael Landivar. Antigua, Guatemala.

Lewin, E. (2015). *Taller de Conocimiento Interno para Adolescentes.* Manual de Ejercicios terapéuticos, elaborados para EPRODEP. Guatemala.

López, C. (2011). Economía del cuidado de las mujeres a los hombres y al Estado en ***Familiasí***. Memorias: I conversatorio distrital Bogotá le dice Sí a la diversidad de las familias. Bogotá, Colombia: Secretaría de Integración Social.

López, C., Rodríguez, C., Rey, N., y Ocampo, J. (2015). *Bases para un nuevo modelo de desarrollo con igualdad de género.* Bogotá, Colombia: Cisoe.

Maquieria, V. y otros. (2006). *Mujeres, Globalización y derechos humanos.* Valencia, España: Ediciones Cátedra.

Mejía, J. (1998). *Recuperar la conciencia de sujeto. La interioridad, dimensión olvidada.* Bogotá, Colombia: CINEP/PPP.

Mendoza, M. (2009). *Justicia climática: una tarea pendiente.* Managua, Nicaragua: CLACSO.

Morin, E. (2003). *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana.* Madrid, España: Cátedra.

Mujica, R. (2006). *Herramientas y metodologías para la educación en derechos humanos.* Costa Rica: IIDH.

ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2015.* Nueva York, EEUU. Recuperado de: VER ENLACE

OMS (2016). *Género, cambio climático y salud.* Ginebra, Suiza. Recuperado de: VER ENLACE

Oxfam (2016). *Una Economía al Servicio del 1%: Acabar con los privilegios y la concentración de poder para frenar la desigualdad extrema.* Oxford, Reino Unido: Oxfam

Palacios, J. (2015). *Diversidad y género en la serie de Manuales de ciudadanía y convivencia desde la construcción colectiva de sentidos y redes.* Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación y CINEP/PPP.

Parra, S. (2015). *Construyendo caminos hacia la equidad.* Bogotá, Colombia: Mimeo.

Parra, S. (2015). *Movimiento JUPI. Jóvenes Unid@s por la Igualdad. "Por Una Vida Libre de Miedos y Vergüenzas".* Recuperado de: VER ENLACE

Parra, S. (2016). *De la discriminación a la contemplación: Una experiencia estética de la menstruación en la escuela.* Bogotá, Colombia: Mimeo.

Pascual, M. (2009). Las mujeres, protagonistas de la sostenibilidad. En "Autores varios", *Claves del ecologismo social*. Pp. 175-181. Madrid, España: Libros en acción. Recuperado de: VER ENLACE

Pascual, V. (1955). Clarificación de valores y desarrollo Humano. En *Estrategias para la Escuela*. Madrid, España: Narcea.

Patarroyo, L. (2016). *Método pedagógico en las Rutas metodológicas innovadoras para la promoción de la integridad, la transparencia y el sentido de lo público.* Bogotá, Colombia: CINEP/PPP-FIIAPP.

Peces-Barba, G. (1988). *Escritos sobre derechos fundamentales.* Madrid, España: Eudema.

Pérez, A. (2006). Amenaza tormenta: Crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de economía crítica, nº 5,* pp. 7-37. Recuperado de: VER ENLACE

Pérez, A. (2010). Crisis multidimensional y sostenibilidad de la vida. *Investigaciones Feministas.* Vol 1, pp. 29-53.

Pérez, A. (2010). *Feminismo anticapitalista, esa Escandalosa Cosa y otros palabros.* Rebelión. Recuperado de: VER ENLACE

Pérez, A. (2012). *De vidas vivibles y producción imposible.* Rebelión. Recuperado de: VER ENLACE

Pérez, A. (2014). *Subversión feminista de la economía.* Madrid, España: Traficantes de sueños. Recuperado de: VER ENLACE

Pérez, A. (2015). La sostenibilidad de la vida en el centro... ¿y eso qué significa? En Autoras Varias, *La ecología del trabajo,* pp. 71-100. España: Bomarzo.

Pérez, L. (1991). *Carta a un grupo de audaces que quiere educar en derechos humanos.* Uruguay: Serpaj Uruguay.

Pérez, L. (1999). *Los valores democráticos en la educación y la transformación social.* Costa Rica: IIDH.

Piedrahita, C. y Acuña L. (2008). *Investigando la equidad de género en la escuela. Colección Investigación e Innovación.* Bogotá, Colombia: IDEP - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Pruna, J., De Miguel, X. (2005). *Aprender a cuidar y a cuidarnos.* Barcelona, España: Octaedro.

Puleo, A. (2002). *Feminismo y Ecología: un repaso a las diversas corrientes del ecofeminismo*, El Ecologista, nº 31, verano 2002. Recuperado de: VER ENLACE

Puleo, A. (2012). *Feminismo y ecología.* Mujeres en Red. El periódico feminista. Recuperado de: VER ENLACE

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.

En Lander, E. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 201-246). Buenos Aires, Argentina: UNESCO-CLACSO, 2003 (3ª. Edición).

Rabotnikof, N. (2008). Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas. En Revista de Ciencias sociales, No. 32. Quito, Ecuador: Facultad Latinoamericana de ciencias sociales - Sede académica de Ecuador.

Ramírez, M., Barrios-Acosta, M. (2016). Maternidades y paternidades. Discusiones contemporáneas. Facultad de Medicina, Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Rodino, A. (2003). Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas. Costa Rica: IIDH.

Ruiz, C. y Guillamon, A. (2015). Feminismos y lucha por el territorio en América Latina. Revista Pueblos. nº 64. Recuperado de: VER ENLACE

Sacavino, S. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina.* Bogotá. Colombia: Ediciones Desde abajo.

Schavelzon, S. (2015). *Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes.* Quito, Ecuador: Abya Yala - Clacso.

Secretaría de Educación de Bogotá (2015). *Colegio Toscana - Lisboa (IED)* Dane: 111001094889. Recuperado de: VER ENLACE

Secretaría de Planeación Distrital (2009). *Conociendo la Localidad de Suba. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos.* Bogotá, Colombia.

Stigltiz, J. (2012). *El precio de la desigualdad. El 1% de la población tiene lo que el 99% necesita.* Barcelona, España: Taurus.

Svampa, M. (2012). Extractivismo neodesarrollista y movimientos sociales. ¿Un giro ecoterritorial hacia nuevas alternativas? En Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo; Lang, M; Mokrani, D. (Ed.) *Más allá del desarrollo* (pp. 185-216). Quito, Ecuador: Fundación Rosa Luxemburgo y Abya Yala.

Toro, B. (2015). *El cuidado: el paradigma ético de la nueva civilización.* Colombia: Avina.

UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París, Francia. Recuperado de: VER ENLACE

Vázquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings.* Valencia, España: Universitat de València.

Vázquez, V. (2009). *La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación.* Valencia, España: Universidad de Valencia.

Vázquez, V. (2013). *Nuevos retos para combatir la violencia de género desde el sistema educativo.* Valencia, España: Universitat de València.

Vázquez, V. Escámez, J. y García, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía.* Valencia, España: Editorial Brief.

Villanueva, E. (2014). *Politizando lo cotidiano en la educación para el desarrollo: Hacia una "revolución de los cuidados".* Comunicación presentada para el IV Congreso de Educación para el Desarrollo. Vitoria-Gasteiz, España: Hegoa.

Villanueva, E. (2014). *Los pinceles de Artemisia.* Madrid, España: InteRed. Recuperado de: VER ENLACE

Wilber, K. (2006). *Breve historia de todas las cosas.* Barcelona, España: Kairós.